

SÉRGIO ALEXANDRE MARQUES DE SOUSA

**OS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A
INTERDEPENDÊNCIA ALUNO-ALUNO**

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa
2013**

SÉRGIO ALEXANDRE MARQUES DE SOUSA

**OS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A
INTERDEPENDÊNCIA ALUNO-ALUNO**

Tese apresentada para a obtenção do grau de
Mestre em Educação Física no Curso de Mestrado
em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico
e Secundário conferido pela Universidade Lusófona
de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Francisco
Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa
2013

Agradecimentos

Aos meus orientadores, Professor Doutor Francisco Ramos Leitão e Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, pela sua excelente orientação, apoio, exigência e disponibilidade.

À Maria Cecília por toda a sua ajuda e disponibilidade na elaboração nos procedimentos estatísticos.

Á Verinha pela sua assistência, paciência, rigor e atenção.

Aos meus pais que sempre me apoiaram e que contribuíram bastante para a minha formação.

Aos meus amigos com os quais partilhei os melhores e os mais difíceis momentos da minha Licenciatura e Mestrado.

À Nanci que sempre esteve lá para me ajudar, dar apoio e atenção quando foi necessário.

Resumo

O presente estudo tem como propósito analisar quais são as percepções dos professores de Educação Física relativamente a interdependência dos alunos nas suas aulas e se estas variam de acordo com a experiência profissional, experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nível de ensino e número de anos de experiência profissional na mesma escola.

A amostra é constituída por 212 professores de Educação Física, desde o Pré-escolar até ao ensino Secundário, sendo que 115 professores são do género masculino (54%) e 97 são do género feminino (46%), tendo-lhes sido aplicado o questionário “A Percepção dos Professores Sobre a Aprendizagem na Sala de Aula” (ASA-PPP, Leitão, 2012).

Através dos testes paramétricos, Anova e T-Student, para amostras independentes, concluiu-se que os professores apresentam uma percepção positiva em relação à Interdependência aluno-aluno. A percepção dos professores relativamente à Interdependência aluno-aluno não varia de acordo com a sua experiência profissional, nem com o número de anos de experiência profissional na mesma escola. No entanto, verificaram-se diferenças significativas entre a percepção dos professores com e sem experiência com alunos com NEE, sendo que os professores com experiência apresentam uma percepção mais positiva. Também se apurou que a percepção dos professores varia de acordo com o nível de ensino, visto que os professores do ensino Secundário revelam uma percepção mais positiva quando comparados com os docentes de Educação Física que exercem funções no Pré-Escolar.

Palavras-Chave: Percepção, Professores, Educação Física, Interdependência dos Alunos.

Abstract

The present study aims to investigate what are the perceptions of the physical education teachers relatively to the interdependence of students in their classes, and if these vary according to professional experience, experience with students with Special Education Needs (SEN), level of education and number of years of professional experience at the same school.

The sample consists in 212 physical education teachers, from Pre-School to high school, 115 teachers are from male gender (54%) and 97 of the female gender (46%), to who the questionnaire "the Perception of Teachers About Learning in the Classroom" (ASA-PPP, Leitão, 2012) was applied.

Through parametric tests, ANOVA and T-Student, for independent samples, it was concluded that teachers have a positive perception about student-student interdependence. The perception of teachers about student-student Interdependence does not vary according to their experience, nor with the number of years of professional experience in the same school. However, there are significant differences between the perceptions of teachers with and without experience with students with SEN, since experienced teachers have a more positive perception. It was also found that the perception of teachers varies with the level of education, whereas high school teachers reveal a more positive perception towards physical education teachers from Pre-school.

Keywords: Perception, Teachers, Physical Education, Interdependence of Students.

Índice

Agradecimentos.....	1
Resumo.....	2
Abstract	3
Índice.....	4
Índice de Tabelas.....	6
Índice de Gráficos	7
Introdução	8
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	10
I.1– Inclusão.....	11
I.2 – Aprendizagem Cooperativa	16
I.3 – Importância da formação dos professores na Inclusão	21
I.4 - As interações na aprendizagem	26
I.4.1 – Interações entre professores e alunos.....	27
I.4.2 – Interações entre alunos.....	28
I.5 – Perceção e Expetativas dos Professores.....	30
Capítulo II – Enquadramento Metodológico.....	32
II.1 – Objetivo	33
II.2 – Questões em Estudo	33
II.3 – Amostra	33
II.4 – Instrumento.....	37

II.5 – Procedimentos	38
II.5.1 – Procedimentos Operacionais	38
II.5.2 – Procedimentos Estatísticos	38
II.6 – Variáveis.....	38
II.6.1 – Variáveis Independentes.....	38
II.6.2 – Variáveis Dependentes	39
II.7 – Hipóteses do Estudo	39
Capítulo III - Apresentação e Discussão de Resultados.....	40
III.1 – Análise Descritiva	41
III.2 - Análise Inferencial	43
III.2.1 - Hipótese 1	45
III.2.2 - Hipótese 2	46
III.2.3 - Hipótese 3	47
III.2.4 - Hipótese 4	49
Capítulo IV - Implicações para o Ensino da Educação Física	51
Considerações Finais.....	56
Limitações do Estudo.....	59
Propostas de Amplificação do Estudo.....	59
Referências Bibliográficas	60
Anexos	63

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Análise descritiva da Interdependência Aluno-Aluno	41
Tabela 2 - Análise descritiva da Interdependência Aluno-Aluno em relação à experiência profissional	41
Tabela 3 - Análise descritiva da Interdependência Aluno-Aluno em relação à experiência com alunos com NEE.....	42
Tabela 4 - Análise descritiva da Interdependência Aluno-Aluno em relação ao nível de ensino.....	42
Tabela 5 - Análise descritiva da Interdependência Aluno-Aluno em relação ao número de anos de experiência profissional na mesma escola	43
Tabela 6 - Resultados do teste Kolmogorov-Smirnov (KS) e Shapiro-Wilk.....	43
Tabela 7 - Teste de Levene	44
Tabela 8 - A percepção dos professores de Educação Física sobre a Interdependência Aluno/Aluno varia em função da sua experiência profissional	45
Tabela 9 - A percepção dos professores de Educação Física sobre a Interdependência Aluno/Aluno varia em função da sua experiência com alunos com NEE.....	46
Tabela 10 - A percepção dos professores de Educação Física sobre a Interdependência Aluno/Aluno varia em função do seu nível de ensino.....	47
Tabela 11 - Comparação entre os pares de Níveis de ensino em relação à Interdependência Aluno-Aluno	48
Tabela 12 - A percepção dos professores de Educação Física sobre a Interdependência Aluno/Aluno varia em função do número de anos de experiência profissional na mesma escola	49

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Distribuição dos professores da amostra por género	34
Gráfico 2 - Distribuição dos professores da amostra por faixas etárias	34
Gráfico 3 - Distribuição dos professores da amostra por nível de habilitações literárias	35
Gráfico 4 - Distribuição dos professores da amostra por nível de ensino lecionado	35
Gráfico 5 - Distribuição dos professores da amostra por tempo de experiência profissional	36
Gráfico 6 - Distribuição dos professores da amostra por anos de experiência na mesma escola	36
Gráfico 7 - Distribuição dos professores da amostra por experiência com alunos com NEE	37
Gráfico 8 - Resultados do diagrama "Caixa de Bigodes"	44
Gráfico 9 - Média da Interdependência aluno/aluno em relação à experiência profissional	46
Gráfico 10 - Média da Interdependência Aluno-Aluno em relação à experiência com alunos com NEE	47
Gráfico 11 - Média da Interdependência Aluno-Aluno em relação ao Nível de Ensino	48
Gráfico 12 - Média da Interdependência Aluno-Aluno em relação ao Número de Anos de Experiência Profissional na Mesma Escola	49

Introdução

A diversidade entre os alunos tem vindo a aumentar e com esta cresceu também a necessidade do sistema educativo se ajustar às diferentes características da população escolar. No entanto, essas mudanças não têm vindo a ser devidamente acompanhadas pelas escolas, que não apresentam alterações significativas no ensino de forma a poder dar resposta aos novos desafios.

Isolar os alunos com dificuldades, limitações, incapacidades ou menores competências, colocando-os em contextos separados dos restantes colegas, é impedir que estes tenham a oportunidade de evoluir e desenvolver as suas competências académicas e sociais em interação com os restantes colegas (Leitão, 2010).

A educação inclusiva visa estruturar o contexto de aprendizagem de forma a que todos os alunos desenvolvam as suas competências académicas e sociais, através de práticas de cooperação e interação em convivência com as diferenças de cada um, construindo uma comunidade baseada no respeito pela diversidade, apoio e ajuda mútua. A educação inclusiva permite responder às necessidades e potencialidades de todos os alunos, sem discriminar as suas diferenças, garantindo uma igualdade de oportunidades de estes atingirem o sucesso educativo.

O estudo que se segue tem como objetivo investigar a perceção dos professores da disciplina de Educação Física relativamente à interdependência aluno-aluno.

Posto isto, iremos analisar se a perceção que os professores de Educação Física têm sobre a interdependência aluno/aluno varia em função da sua experiência profissional (Hipótese 1), em função da experiência com alunos com necessidades educativas especiais (NEE) (Hipótese 2), em função do nível de ensino (Hipótese 3) e em função do número de anos de experiência profissional na mesma escola (Hipótese 4).

No primeiro capítulo será apresentado um enquadramento teórico realizado através de uma revisão de literatura, onde são apresentados temas como a Inclusão, a Aprendizagem Cooperativa, a Importância da Formação dos Professores para a Inclusão, as Interações na Aprendizagem (entre professor-aluno e entre aluno-aluno) e a Perceção e Expectativas dos Professores.

No segundo capítulo será abordada a metodologia do projeto, sendo constituída pelos objetivos, a questão do estudo, a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados para a

recolha de dados, as variáveis (dependentes e independentes), os procedimentos realizados (operacionais e estatísticos) e as hipóteses.

No terceiro capítulo é realizada a apresentação e discussão dos resultados, procedendo-se à análise descritiva das variáveis em estudo e posteriormente dá-se lugar à análise inferencial, onde é comprovada a veracidade das hipóteses através dos métodos estatísticos específicos para o tratamento dos dados.

No quarto capítulo são apresentadas as implicações que este estudo pode ter na intervenção do ensino da Educação Física, analisando de que forma é que as práticas e estratégias de cooperação e trabalho em grupo, poderão melhorar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos na disciplina em causa.

O quinto capítulo contempla as considerações finais do estudo, onde se realiza o balanço das conclusões retiradas a partir do tratamento e também a análise dos resultados obtidos com este estudo.

Por fim, serão apresentados os factores que poderão ter condicionado os resultados do estudo, assim como as respetivas propostas para a sua melhoria.

No que diz respeito à utilização de citações e referenciação bibliográfica, foram adoptadas as normas da *American Psychological Association* (APA).

Capítulo I – Enquadramento Teórico

I.1– Inclusão

Importa começar por elucidar relativamente ao processo de Inclusão, que segundo a Declaração de Salamanca (Unesco 2005), documento que veiculou as diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais com vista à inclusão social, defende a orientação inclusiva como o “meio mais eficaz para combater a discriminação, criar comunidades recetivas, construir uma sociedade inclusiva e conseguir uma educação para todos” (p. 10).

Segundo Leitão (2010), Inclusão é a iniciativa da escola em querer mudar e melhorar, com o objetivo de fornecer aos alunos um melhor contexto de aprendizagem, tendo em conta as características específicas de cada aluno. Inclusão significa mais que tudo, direitos e valores, é aquilo que nos permite ter uma educação democrática.

De acordo com Rodrigues (2003, citado por Silva 2009), estar incluído é como que um sentimento e uma prática recíproca de dependência entre a escola e o aluno, ou seja, a criança sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ela.

O movimento a favor da Inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca, defendendo que escola regular deve ter a capacidade para se adaptar a todas as crianças quaisquer que sejam as suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, ou seja, todas as crianças sejam elas deficientes ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações emigradas ou nómadas, crianças referentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos marginais ou desprotegidos, devem ter todas os mesmos direitos (Unesco, 1994).

Posto isto, a educação inclusiva não se restringe unicamente aos indivíduos com deficiências cognitivas ou motoras, visto que segundo Ainscow (2002), a Inclusão tem como propósito quebrar as barreiras à educação que possam existir para qualquer aluno em questão.

Segundo Sanches e Teodoro (2006), de acordo com este documento muitos associam que a inclusão escolar é para crianças portadoras de deficiência, no entanto, ela abrange todas as crianças e jovens que apresentem necessidades educativas.

A escola inclusiva, conceituada como uma escola de qualidade para todas as crianças e jovens, deve ser criada por aqueles que se encontram em situações problemáticas, como por aqueles que no momento não vivenciam essas situações (Ainscow, 2001, citado por Sanches e Teodoro 2006).

Mesmo o aluno sobredotado, também necessita de apoio e de estratégias de adaptação à sua aprendizagem para continuar a desenvolver as suas capacidades. A educação inclusiva visa encontrar estratégias e recursos ao nível da metodologia e da organização do ensino para responder à grande diversidade de alunos que é possível encontrar nas escolas, com o objetivo de esta se conseguir adaptar às capacidades, necessidades e potencialidades de todos os alunos, sem discriminar as suas diferenças cognitivas, físicas, étnicas, língua, religião, condição económica, entre outras, para que todos tenham a oportunidade de atingir o sucesso educativo.

Sanches e Teodoro (2006) dizem que não faz sentido nos dias de hoje uma Educação especial para um grupo particular de crianças ou jovens, não se compreendendo que seja necessário separar as pessoas para as educar, para as ensinar a viver com os outros, para posteriormente as juntar.

Segundo Silva (2009), “A aceitação e valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade, são, assim, valores que norteiam a inclusão social” (p.144). A inclusão social traduz-se assim na adaptação da sociedade ao ter a capacidade de incluir nos seus sistemas pessoas com necessidades especiais, ao mesmo tempo que estas se preparam para adotar e cumprir o seu papel na sociedade em que se encontram inseridas (Silva, 2009).

De acordo com Leitão (2010), a Inclusão consiste em garantir que todos possam ter as melhores condições de vida e de aprendizagem na escola, visto que todos os alunos têm o direito à aceitação, ajuda e solidariedade dos seus colegas, proporcionando um clima onde se valorizem as diferenças de cada um.

Numa escola inclusiva existe um respeito pela diversidade humana, encarando-a, não como um problema, mas sim como algo benéfico e enriquecedor para aprendizagem dos alunos, que têm a oportunidade de contactar com colegas que lhes podem transmitir coisas novas e lhes dar experiências diferentes.

César (2003, citada por Sanches e Teodoro 2006) defende esta ideia, afirmando que, na Escola Inclusiva, a diversidade não é encarado como algo ameaçador ou perigoso simplesmente porque determinado aluno apresenta particularidades diferentes das do outro. É o local onde a diversidade é valorizada, em que as características específicas de cada aluno dão um contributo para o progresso na aprendizagem.

Num clima em que se aceitam as diferenças de cada um, os alunos beneficiam de uma maior segurança para praticarem com frequência o método “tentativa e erro”, sem correrem riscos de serem alvo de desprezo por parte dos restantes colegas.

Leitão (2010) afirma que, “incluir é aprender a lidar com a diversidade, aprender a mudar, a construir e reconstruir novas formas de estar com os outros, novas formas de organização das relações, no respeito pelos valores da liberdade e da democracia” (p. 174). Diz ainda que incluir é constituir relações fortes e seguras entre os indivíduos de um determinado grupo, apreciando e enaltecendo as diferenças que constituem o outro (Leitão, 2010).

Deste modo, as práticas inclusivas pretendem não só melhorar a qualidade da educação escolar das crianças e jovens como também pretende incutir valores e moldar o carácter e as atitudes daqueles que as praticam. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), defende este propósito dizendo que o objetivo das escolas inclusivas não se prende apenas no facto de estas oferecerem uma educação de qualidade a todas as crianças, as escolas inclusivas têm também como propósito modificar as atitudes discriminatórias e criar sociedades acolhedoras e inclusivas.

Silva (2009), declara que este documento teve um forte contributo para perspetivar a educação de todos os alunos relativamente às suas capacidades e potencialidades e na adequação dos currículos, estratégias pedagógicas e recursos às necessidades dos alunos. Tal como defende Sanches (2011), uma escola inclusiva deve procurar acolher todas as crianças e jovens da sua comunidade, flexibilizando e adaptando os seus currículos, não se limitando apenas à sua redução, reconstitui as suas práticas de organização e de funcionamento, com o propósito de poder responder à diversidade dos seus alunos, desde os menos aos mais capacitados, apostando na transformação de mentalidades e de práticas, atribuindo valor e responsabilidade a todos os órgãos intervenientes no processo educativo.

Após a Declaração de Salamanca, tem vindo a afirmar-se o conceito de educação ou escola inclusiva. Este conceito tem merecido especial atenção por parte da sociedade, merecendo o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

Segundo a legislação hoje em vigor, o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, defende que é necessário “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade de ensino” (p. 154). Para que exista qualidade no ensino é essencial desenvolver uma escola democrática e inclusiva, que permita o sucesso escolar de todos os alunos. Essa mesma educação inclusiva deve ter como propósito “a equidade

educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, p.154). Ainda de acordo com o decreto anterior, este diz também que nesse sentido, a escola inclusiva significa ajustar as estratégias educativas de acordo com as individualidades de cada um, ou seja personalizá-las, com o propósito de desenvolver competências universais que permitam a todos os alunos ser autónomos e conseguirem-se integrar plenamente numa sociedade como cidadãos de qualidade.

Uma escola onde se concretiza a educação inclusiva, deve identificar e posteriormente responder às várias necessidades dos alunos, garantindo-lhes uma educação adequada que lhes permita ter acesso a uma aprendizagem de qualidade, baseando-se num currículo ajustado, modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos especiais adequados (Leonardo, 2008).

Roldão (2003, citada por Sanches 2005) defende que a educação inclusiva prevê escolas que abranjam todos os alunos, onde estes têm a possibilidade de aprender em conjunto, independentemente de quaisquer que sejam as suas dificuldades, visto que o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída de acordo com as características dos alunos, no sentido de dar resposta à grande diversidade cultural, implementando diferentes metodologias que tenham em conta os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Sanches (2011), quando falamos de Educação Inclusiva, falamos de “equidade, diversidade física, intelectual, étnica, cultural ou religiosa, direitos e também deveres, e romper com as barreiras impostas pela utopia de alcançar a homogeneidade, a normalização, o ‘homem/o aluno médio’” (p.136).

A educação inclusiva é saber conviver com a diversidade, “respeitar e ser respeitado, amar e ser amado, é ‘olhar e viver’ a diferença como o direito de a ser, a fazer e a estar com os outros, numa perspectiva de desenvolvimento de sociedades mais inclusivas, logo mais democráticas” (Sanches, 2011, p.136).

Uma escola inclusiva apresenta uma grande dinâmica, sem nunca se deixar estagnar, é uma escola que não se conforma e procura sempre evoluir mais, como afirmam Booth et al (2000, citado por Sanches 2011) esta consegue rentabilizar a heterogeneidade dos seus alunos, assim como a dos directores, encarregados de educação, funcionários, professores e elementos da comunidade, tornando-a uma mais-valia. É uma escola aberta que aceita as diferenças, é flexível, sem no entanto deixar de apresentar autoridade, exigência e competência, estando

sempre disponível para debater quais os melhores conteúdos e processos que devem ser aplicados.

A escola comum deve estar preparada para receber todos e quaisquer alunos, obedecendo a três princípios, (1) garantir um acesso à educação gratuita e obrigatória, (2) assegurar a igualdade, a inclusão, sem comportamentos e atitudes discriminatórias e (3) direito a uma educação de qualidade nos conteúdos e nas estratégias (Unesco, 2005).

Segundo Ainscow (1997, citado por Sanches & Teodoro 2006), refere três factores chave que promovem salas de aula mais inclusivas: “Planificação para a classe, como um todo”, que afirma que o professor deve ter a preocupação em realizar o seu planeamento tendo em conta todos os alunos da turma, não isolando casos em particular; “Utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos”, que defende que o professor deve saber tirar proveito da heterogeneidade dos seus alunos, de forma a criar contextos ricos e diversificados na sala de aula, servindo-se das suas capacidades, conhecimentos, experiências e vivências de cada um, com o propósito de valorizar e reconhecer a importância dos alunos, fazendo-os sentir parte integrante do seu processo ensino-aprendizagem e dos colegas; “Improvisação”, o professor deve avaliar o progresso e evolução das aprendizagens dos alunos, tendo a capacidade para alterar/ajustar as atividades em função das respostas/ reações dos alunos, personalizando a aula de acordo com as necessidades da turma em questão (p.73).

I.2 – Aprendizagem Cooperativa

A Aprendizagem Cooperativa é considerada uma estratégia para a realização de uma Educação Inclusiva e segundo Leitão (2010), “Mais do que um modelo instrucional, a aprendizagem cooperativa deve ser entendida, antes de tudo, como cultura, ética, solidariedade e democracia” (p.169).

Abrami et al. (1996) diz-nos que a aprendizagem cooperativa é um método de ensino que tem como objetivo colocar os alunos a trabalhar em conjunto, em que cada um contribui com a sua prestação individual para o trabalho comum, originando-se uma interdependência positiva entre os diferentes elementos do grupo.

Segundo Argyle (1991), a Aprendizagem Cooperativa é entendida como uma metodologia que se traduz na utilização de pequenos grupos de alunos que trabalhem em conjunto, com o objetivo de conseguirem obter benefícios comuns.

De acordo com Lopes e Silva (2009), a Aprendizagem Cooperativa como uma metodologia em que os alunos se ajudam nas práticas de aprendizagem, agindo como parceiros entre si e com o professor, com o propósito de adquirir e/ou reforçar conhecimentos e competências sobre um determinado tema.

Frantz (2001), defende que a cooperação e a educação estão interligadas de tal forma que uma abrange a outra.

Segundo Frantz (2001), a cooperação é “como um processo social, embasado em relações associativas, na interação humana, pela qual um grupo de pessoas procura encontrar respostas e soluções para os seus problemas comuns, procura produzir resultados, através de empreendimentos coletivos com interesses comuns” (p.242).

Para Leontiev (1978, citado por Silva & Aranha 2005), a educação consiste desenvolvimento de determinadas qualidades próprios do Homem, que resultaram das consequências da história social e da sua objetivação.

De acordo com Libâneo (1998, citado por Frantz 2001), a Educação é “o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais” (p.243).

Frantz (2001), diz que a prática da cooperação leva a que exista entre os indivíduos uma comunicação de interesses, de objetivos e práticas, a respeito do qual estes precisam de falar, argumentar e decidir. Nesse processo de comunicação, a cooperação e a educação

relacionam-se, entrelaçam-se e potencializam-se como processos sociais. Posto isto, a educação surge através do processo de diálogo na cooperação, ou seja, ela acontece no seio das práticas cooperativas onde os indivíduos procuram desenvolver os seus conhecimentos. A prática cooperativa produz conhecimento, educação e aprendizagem, assim como na prática educativa se encontra cooperação, visto que se trata de um processo complexo de relações humanas (Frantz, 2001).

De acordo com Frantz (2001), “ o conhecimento, a educação, a aprendizagem, a socialização, processam-se também nos espaços da organização cooperativa, na prática da cooperação” (p.253). Para formar indivíduos que se adequem às necessidades e interesses da sociedade atual e ao mesmo tempo formá-los quanto aos vários domínios do saber, é preciso criar um espaço com as condições ideais. Se pretendemos uma sociedade cooperativa, é necessário aplicar técnicas e estratégias que segundo Frantz (2001), eduquem os sujeitos a ter novos valores, novos comportamentos, para que seja possível construir uma sociedade mais justa, em que se ultrapassem as diferenças sociais, antagonismos e contradições hoje existentes. Pretende-se com isto institucionalizar um método de produção de conhecimento, mas ao mesmo tempo de consciencialização política, através de práticas cooperativas, atividades e práticas escolares de educação (Frantz 2001). Ainda segundo Frantz (2001), “O sentido da educação pela cooperação, nas escolas, a sua dimensão pedagógica, é a formação de atores sociais, sujeitos construtores de uma sociedade democrática, isto é, livre participativa e justa” (p.247).

Ao longo do tempo, foram realizados vários estudos, com o objetivo de comprovar o contributo que a Aprendizagem Cooperativa tem para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com e sem NEE. Os irmãos Johnson foram pioneiros no desenvolvimento da Aprendizagem Cooperativa, tendo em conta a integração de alunos com NEE, referindo que trabalhar nestes tipo de contextos contribui para a promoção de atitudes positivas e de relacionamento, mesmo nos alunos com NEE. Estes estudos apuraram também que este tipo de aprendizagens era eficaz em “áreas tão diversas como o desempenho académico, as competências psico-afectivas, a socialização, a coesão de grupo” e que promove “o desempenho académico e a integração social dos alunos com deficiência” (Leitão, 2010, p.59).

Sapon-Shevin, Ayres e Duncan (1994) consideram que a Aprendizagem Cooperativa é fundamental para qualquer aluno, sejam eles sobredotados, problemáticos, com NEE ou “normais”, porque todos eles beneficiam ao estar envolvidos neste género de contexto, onde

as suas capacidades individuais são valorizadas e as suas necessidades são potencializadas, contribuindo para que se criem ambientes seguros onde os alunos possam errar e correr riscos sem qualquer medo ou receio de ser depreciado. Os alunos que apresentam maior competência em determinada matéria, podem dar um forte contributo para os restantes colegas que apresentam maiores dificuldades, promovendo o desenvolvimento das competências de todos os alunos presentes neste tipo de práticas pedagógicas. Consideram também que a Aprendizagem Cooperativa, para além de permitir um melhor funcionamento do trabalho em grupo entre os alunos, esta também poderá contribuir para melhorar a colaboração entre professores e entre professores e alunos. A aprendizagem cooperativa estimula a que exista uma maior partilha de conhecimentos e ideias entre professores, para que possam melhorar o processo de ensino-aprendizagem. O professor titular da turma, ao realizar um planeamento em conjunto com o professor de educação especial, irão encontrar técnicas e estratégias mais eficazes. Por exemplo, enquanto o professor titular pode ter uma perspetiva mais ampla sobre o currículo e sobre a integração curricular, o professor de educação especial é conhecedor de estratégias especiais para realizar as devidas adaptações que permitam modificar as tarefas de aula de forma a beneficiar todos os alunos, noutra situação, visto que o professor titular tem maior experiência em trabalhar com grupos de elevado número de alunos, este poderá contribuir com estratégias de organização e gestão da aula para tornar exequíveis as propostas sugeridas pelo professor de educação especial. No que diz respeito ao relacionamento entre professores e alunos, esta permite melhorar perceção do professor relativamente às dificuldades e potencialidades de cada aluno e desenvolver uma relação de confiança e de maior cordialidade.

Sapon-Shevin, Ayres e Duncan (1994), dizem ainda que para aprendizagem cooperativa ser eficaz, esta deve ocorrer no seio de um contexto geral de cooperação e apoio entre os pares. Quando existem tentativas de aplicar práticas de Aprendizagem Cooperativa quando as atitudes na sala de aula são de isolamento, competição ou indiferença para com os outros, tendem a resultar mensagens contraditórias para os alunos e apresenta um impacto positivo limitado sobre o objetivo de criar uma comunidade inclusiva. O desenvolvimento de uma comunidade segura e solidária para todos os alunos, dentro da qual a aprendizagem cooperativa é simplesmente uma expressão formalizada dos valores e orientações da sala de aula, permite uma comunicação aberta relativamente às diferenças de cada aluno e às práticas e estratégias mais adequadas para a resolução de cada caso.

De acordo com Ares, O'Brien & Rogers (1992, citados por Sapon-Shevin, Ayres & Duncan 1994), a Aprendizagem cooperativa contribui para criar um bom clima de aula, em que os alunos se sentem parte integrante do processo ensino-aprendizagem, ao terem a oportunidade de intervirem na evolução das aprendizagens dos colegas.

Vigotsky (1987, citado por Sanches 2011) defende que a aprendizagem realizada através da cooperação entre os alunos, desde que mediada pelo professor, acaba por ser mais fácil e mais estimulante quando se trata de novas aprendizagens, porque conseguir ultrapassar um determinado desafio com ajuda, prepara-nos para amanhã conseguirmos resolvê-lo sozinhos. Esta situação acaba por interferir na zona de desenvolvimento proximal e desencadeia progressos que não se dariam de forma espontânea. A zona de desenvolvimento proximal é definida por Fino (2001, citando Vigotsky, 1978), como

uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (p.5).

Segundo Leitão (2010), os principais fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa emergem de quatro grandes tradições.

A primeira tradição diz respeito ao pensamento democrático de John Dewey que afirma que na “organização de contextos de aprendizagem norteados pelos ideais democráticos, de construção de relações de respeito, partilha e solidariedade entre os membros de uma dada comunidade de aprendizes” (Leitão, 2010, p. 64).

A segunda refere-se em relação à conceção que Moreno e Kurt Lewin têm acerca da aprendizagem cooperativa, como uma perspetiva de psicologia social que chama a “atenção para a importância da participação ativa dos indivíduos nos grupos, ao chamarem a atenção para importância do grupo na aprendizagem de novas competências, de novas atitudes, de novos conhecimentos” (Leitão, 2010, p.66).

A terceira grande tradição, remete para as ideias de Vygotsky, afirmando que as bases teóricas da aprendizagem cooperativa derivam de abordagens construtivistas e sócio-construtivistas, assim como da aprendizagem experiencial, onde é atribuído ao aluno um papel ativo na construção do seu saber. A abordagem sócio-construtivista defende seis pontos fundamentais na aprendizagem em grupo:

“1. O papel central dos pequenos grupos na aprendizagem; 2. Partir da experiência e dos conhecimentos atuais dos alunos; 3. Permitir ao aluno envolver-se nas atividades de forma diferente, em função da sua experiência única e pessoal, das suas competências e níveis de desenvolvimento; 4. Encorajar o aluno a escolher e decidir sobre a forma como aborda as tarefas; 5. Carácter funcional das atividades, para que o aluno compreenda a relevância, o sentido e o significado dessas atividades, para a sua vida; 6. As atividades devem ter um carácter colaborativo, devem ser desenvolvidas na base de um esforço conjunto e partilhado” (Leitão, 2010, p. 68-69).

Por fim, a quarta grande tradição, diz-nos que os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa derivam das abordagens comportamentalistas de Skinner, Bandura e Slavin, mais concretamente em relação à importância dos reforços e recompensas na aprendizagem em grupo. Estas abordagens também dão importância “à modificação de comportamento, aos factores motivacionais intrínsecos e extrínsecos, à imitação, às contingências de grupo (Leitão, 2010, p.70).

I.3 – Importância da formação dos professores na Inclusão

De acordo com Maia (2009), com a generalização das Licenciaturas, esta acabou por ser banalizada, o que levou a que hoje existam milhares de licenciados no desemprego, sendo que outros tantos não apresentam uma formação com qualidade, competente e sólida que lhes permita ter sucesso no mundo profissional e competitivo em que estamos inseridos. Devido a esta problemática, Maia (2009) aborda estudos de vários autores (Chen, Lau Kwok, & Jin, 2006; Hardin, 2005; Klavina, Block & Larins, 2007) em que referem que a formação inicial dos professores, nomeadamente os de Educação Física, tem pecado por defeito, relativamente à falta de interesse, conhecimento e preparação dos futuros professores, acrescentando ainda, os currículos que se encontram desfasados da realidade, a falta de exigência e rigor no ensino e o facilitismo. Posto isto, é habitual encontrar profissionais inseguros, com falta de preparação e sem experiência para conseguir dar resposta às necessidades dos alunos com NEE, como defendem Nascimento, Rodrigues, Grillo e Merida (2007, citados por Maia, 2009) apesar de existirem disciplinas no currículo das universidades que abordam o tema em questão, ainda se verifica um atraso, falta de preparação, falta de interesse e até mesmo falta de conhecimento dos profissionais da área da Educação Física Adaptada.

Num estudo realizado por Rodrigues (2003, citado por Maia, 2009), este conclui que a generalidade dos cursos de Educação Física existentes em Portugal não proporciona aos seus futuros licenciados nenhuma formação relativamente às NEE, que a formação inicial que é facultada é de carácter geral e raramente relacionada com aspetos específicos da inclusão em educação física. No entanto são abordados alguns temas relacionados com a caracterização da deficiência e com aspetos institucionais, mas que se encontram pouco relacionados com boas práticas e metodologias que facilitem a integração e inclusão.

Logo à partida, os professores de Educação Física sentem que não têm competências suficientes para conseguir realizar com sucesso um trabalho de inclusão de alunos com NEE, contribuindo para que estes se sintam inseguros e apresentem falta de confiança quando têm que lidar com alunos considerados “diferentes”.

Num estudo de Hardin (2005, citado por Maia, 2009), existem três fontes valiosas para o professor desenvolver o seu conhecimento relativamente ao trabalho de inclusão de alunos com NEE. A primeira diz respeito à experiência docente, em que à medida que esta aumenta, ao mesmo tempo se desenvolvem as capacidades de competência e de confiança, aumentando assim a sua segurança. A segunda refere-se ao trabalho à interação entre

professores, promovendo a troca de experiências e de conhecimentos relativamente ao ensino de alunos com NEE num contexto inclusivo. A última fonte defende a necessidade de existir um maior contacto com alunos com NEE na formação académica dos professores.

Segundo Maia (2009), se o professor tiver apoio nas suas aulas de educação física geral, as crianças com NEE podem ser incluídas com sucesso. Maia (2009), diz também que “A inclusão dessas crianças não é fácil, no entanto, elas podem ser incluídas com sucesso se o professor procurar auxílio e trabalhar colaborativamente com pais, professores, terapeutas e crianças sem incapacidades” (p.15).

A inclusão de alunos com NEE, apresenta vários obstáculos, que nem sempre foram fáceis de ultrapassar, apesar dos estudos científicos e a própria legislação apontem para respostas que podem parecer óbvias. Posto isto, considera-se que a formação de professores de ensino regular, é fundamental para (re)equacionar respostas que devem ser dadas aos alunos com NEE e a todos aqueles que fazem parte do universo escolar (Silva, 2008).

A educação inclusiva está relacionada com a atitude com que esta é perspectivada, com a prática pedagógica dos professores e com a organização e gestão da escola e das turmas (Silva, 2009). Tais medidas, que dependem de atitudes, relativamente às quais existem valores associados e, por práticas que estão em conformidade com esses valores, originam a que a escola se organize neste sentido (Silva, 2009). Maia (2009), também defende esta ideia dizendo que

As atitudes dos professores são importantes, porque influenciam todos os aspetos do processo ensino-aprendizagem. Os professores devem ter o interesse, o conhecimento e a habilidade para planear, desenvolver e implementar estratégias adequadas. O clima de aula deve ser criado não só para garantir a aprendizagem, mas também para encorajar a aceitação das diferenças individuais” (p.16).

Segundo Silva (2009, citando Silva, 2007), realizar um trabalho "com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear, que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo” (p.148). Neste espaço é possível encontrar uma grande heterogeneidade de alunos, com diferentes necessidades, capacidades e potencialidades e, mediante uma educação inclusiva, conseguir dar resposta a cada um desses alunos, torna-se numa tarefa com elevado grau de dificuldade.

Pelas razões acima mencionadas, a formação contínua de professores, é de acordo com Silva (2009), “fundamental para que não se continue a trabalhar, na melhor das

intenções, com os alunos, famílias e comunidade, sem grande preocupação com o enquadramento dessa intervenção” (p.148-149). No entanto, Silva (2009) considera que realizar apenas ações de formação compactadas dirigidas para determinados aspetos, sem que se tenha em conta a capacidade de resposta das escolas e o projeto de vida que se pretende para cada um dos alunos com NEE mais problemáticas, tendo em conta as suas potencialidades e as possibilidades das famílias, acaba por ser insuficiente, visto que é importante averiguar o contexto de cada escola e ouvir os professores para perceber quais são as dificuldades como que se deparam.

A formação contínua dos professores é um dos fatores determinantes para a concretização da inclusão escolar, visto que alguns resultados têm demonstrado que os professores sentem-se desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm que lidar com alunos com NEE (Sprinthall & Spinthall, 1993; Vayer e Rocin, 1992; Glat, 1995; Bruce e Bergen, 1997, citados por Silva, 2009), e nesse prisma, a resistência à inclusão pode estar relacionada com a falta de preparação que estes dizem ter (Godofredo, 1992, citada por Glat, 1995; Correia, 1997; Bruce e Bergen, 1997, Ainscow, 1998, citados por Silva, 2009).

Resultados relativamente ao benefício da formação contínua, revelam que esta contribui para uma mudança de atitude dos professores relativamente aos alunos “diferentes” (Sprinthall & Spinthall, 1993; Siegel, Janna, Jausovec e Norbert, 1994; Malouf, 1995; Bruce e Bergen, 1997, citados por Silva, 2009), contribuindo para o aumento da sua autoconfiança (Larivee, 1981, citado por Vieira, 1995; Smith, 1987, citados por Silva, 2009), para a aprendizagem de competências no desempenho da prática pedagógica (Sprinthall & Spinthall, 1993; Malouf, 1995; citados por Silva, 2009) e para o desenvolvimento de conhecimentos (Yap, 1992 citado por Silva, 2009).

De acordo com um estudo realizado por Sanches (2011, citado por Pereira, 2011), através de uma correlação entre os domínios da especialização obtida pelos professores, do tempo de serviço, da idade e o tipo de apoio por eles dado, chegou à conclusão que a variável da formação, foi a que maior influência apresentou no tipo de apoio que os professores dão aos alunos e no trabalho que é desenvolvido com eles.

Segundo Éraut (1984, citado por Silva 2011), a formação dos professores perspetiva-se segundo quatro paradigmas, o do défice e o da mudança, que são normativos e que têm como base as teorias comportamentalistas; o do crescimento e o de resolução de problemas, que defendem o processo de reflexão como um elemento fundamental na formação e que se fundamentam em teorias cognitivistas. São estes dois últimos paradigmas que abordam as

necessidades do processo de formação. A análise das necessidades de formação contribui para equacionar melhor muitas questões relacionadas com a inclusão com que os professores se deparam na vida quotidiana, porque se baseia em princípios defendidos pela educação e pela formação de adultos (Charlot, 1976, 2003; Knowles, 1990, citados por Silva, 2011). Em relação paradigma do crescimento, este diz que as necessidades são conhecidas pelo formador, que as ajusta com os professores, sucedendo o programa de formação desta regulação. Todos os momentos do processo são formativos, em que é realizada reflexão, desde a identificação das necessidades até à regulação. No que diz respeito ao paradigma de resolução de problemas, as necessidades correspondem a preocupações dos formandos, em que o formador apenas se limita a fazê-las emergir. Este paradigma centra-se em problemas para os quais é necessário encontrar uma resposta, sendo o programa de formação construído ao longo do seu processo (Silva, 2009, p.150).

Em qualquer dos paradigmas, todos os seus momentos são formativos, porque promovem a participação dos formandos, levando-os a refletir sobre a prática e sobre as preocupações com que os docentes se veem confrontados, o que em termos de escola inclusiva, é um excelente contributo (Malouf; Pilato, 1991; Battles, 1994; Trump, Gordon, Hange; Jane, 1996; Madureira, 1997; Leite, 1997; Silva, 2001; 2007; citados por Silva, 2008).

A organização de formação de professores, só faz sentido se tiver em conta as necessidades dos mesmos, ou seja, as suas dificuldades, problemas, preocupações, interesses, expectativas e até as exigências que o sistema lhes impõe (Silva, 2008).

Leitão (2010), diz-nos que o modelo relacional da formação contínua de professores defende que

O Currículo deve ser aberto, interactivamente construído com os formandos a partir das suas reais expectativas e necessidades, suportando-se nelas e procurando criar dinâmicas reflexivas e de transformação nas relações entre o sujeito em formação e os envoltórios físicos e sociais em que intervém (p. 224).

O professor não pode nem deve estagnar e ficar remetido apenas à sua formação inicial, porque o mundo está em constante mudança e perante esta circunstância este deve assumir uma atitude pró-ativa e ter a responsabilidade ética de procurar sempre querer melhorar os seus conhecimentos e desenvolver as suas competências como professor para não ficar desatualizado em relação ao contexto que o rodeia. Desta forma o professor estará melhor preparado para identificar as necessidades dos seus alunos e terá uma maior

capacidade de resposta para ultrapassar os obstáculos com que se depara na sala de aula, no ensino de alunos com NEE.

Segundo Sanches (2011), a dinâmica de procura de resposta para os obstáculos que a educação inclusiva coloca, vai levar a uma necessidade de experimentar novas práticas, à reflexão sobre elas e a melhor ajustar as estratégias ao grupo, contribuindo para o benefício de todos os alunos. Isto implica que os professores tenham capacidade para identificar quais são as razões de insucesso dos seus alunos, de forma a poder alterar ou ajustar as estratégias que utilizam de acordo com a reflexão que fazem das suas práticas, com o objetivo de encontrarem melhores soluções para que todos os seus alunos possam aprender. Um professor que não reflete é porque não tem consciência das consequências das suas práticas, sejam estas positivas ou negativas, não consegue identificar as necessidades dos seus alunos, atuando sem fundamento e provavelmente utilizando métodos descontextualizados relativamente ao grupo de alunos que tem à sua frente.

Nesta linha de ideia Cunha (2008, citado por Araújo, 2012), refere que a formação serve os indivíduos e as organizações, no entanto esta não pode ser encarada como uma simples preparação para um posto de trabalho, mas sim como uma forma de aquisição de capacidades/aptidões de reflexão de forma a produzir competências inovadoras no trabalho.

Segundo Araújo (2012),

A formação pode promover o processo de desenvolvimento do indivíduo, encetando a novos caminhos, identificando novos objetivos, proporcionando um desenvolvimento pessoal e profissional, apoiados em estratégias e metodologias, que proporcionem uma maior capacidade de adaptação a uma sociedade em constante mutação (p.45).

I.4 - As interações na aprendizagem

O conceito de interação social tem vindo a ganhar um maior valor entre os profissionais do ensino, sendo esta utilizada como uma estratégia para melhorar as aprendizagens dos alunos.

Segundo Vygotsky (1984, citado por Davis, Silva & Espósito, 1989), o homem é um ser social, em que a sua construção e desenvolvimento enquanto sujeito, resulta na relação com o próximo, numa atividade de prática comum, através do uso da linguagem.

De acordo com Davis, Silva e Espósito (1989), as trocas de informações entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, são não apenas valorizadas como também são incentivadas, visto que estas resultam em conhecimento do outro e em conhecimentos construídos com os outros. Ainda segundo os autores anteriores, eles defendem as interações sociais não só para melhorar a aprendizagem escolar, mas também para reverter a ênfase, muito frequente, que se dá aos fatores individuais relativamente ao sucesso e insucesso escolar.

De acordo com Boneti (1997, citado por Silva & Aranha, 2005), o processo educativo formal, “ocorre dentro de um espaço real de ação e interação, para enriquecimento da identidade sócio-cultural dos que dele participam, espaço esse chamado escola” (p. 374).

Para Hinde (1979, citado por Silva & Aranha, 2005), uma relação implica “algum tipo de interação intermitente entre duas pessoas, envolvendo intercâmbios durante um período estendido no tempo, tendo as mesmas, algum grau de mutualidade, de modo que o comportamento de uma leva em consideração o comportamento da outra” (p. 375).

As funções psicológicas superiores surgem através das relações reais entre os seres humanos, visto que no início do seu desenvolvimento as atividades são coletivas / sociais (interpsíquicas) e depois tornam-se atividades individuais / propriedades internas do pensamento.

Nas pedagogias tradicionais, onde os alunos trabalham de uma forma disciplinada e concentrada, “sob as mãos férreas do professor”, privilegia-se apenas a interação professor/aluno, decorrendo da ideia de que a transmissão cultural se dá sempre daquele que tem mais conhecimento, competência e experiência para o que tem menos (Davis, Silva e Espósito, 1989). Posto isto, estamos perante uma pedagogia assimétrica, em que se promovia, uma postura autoritária e de dominação do professor perante os seus alunos (Davis, Silva e Espósito, 1989).

Posteriormente, passou-se a valorizar também as interações simétricas, que se caracterizam pelas interações entre os alunos na sala de aula e que se creem ser mais igualitárias, proporcionando ambientes mais confiantes e seguros para enfrentar e resolver problemas e também aprendizagens mais ricas, diversificadas e produtoras de autonomia no pensar e no agir (Davis, Silva & Espósito, 1989).

I.4.1 – Interações entre professores e alunos

Para Leitão (2010) é através das interações estabelecidas entre professor e aluno que se promove o trabalho ativo e cooperativo, a funcionalidade das aprendizagens, o trabalho de projeto, a organização de grupos de resolução de problemas e concretização de objetivos traçados.

De acordo com Salvador (1994, citado por Silva & Aranha, 2005), abordando as aprendizagens na sala de aula, “destaca que a unidade básica de análise deixa de ser a atividade individual do aluno e passa a ser a atividade articulada e conjunta do aluno e do professor em torno da realização de tarefas escolares” (p. 375).

Os estudos sobre a relação entre professor e aluno, nem sempre consideravam os princípios da reciprocidade, da mutualidade e bi-direcionalidade (Silva e Aranha, 2005), centrando-se mais no professor e na informação que este fazia passar ao aluno, acabando por excluir a influência deste no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Silva e Aranha (2005), atualmente o professor “deixa de ser o único responsável pelos resultados alcançados no processo de ensino e de aprendizagem e constata-se que o que o aluno faz, exerce influência sobre a ação do professor” (p. 376).

No que diz respeito ao processo de desenvolvimento de uma turma inclusiva, as relações entre professor e aluno são fundamentais, visto que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada se desenrola (Silva e Aranha, 2005).

Siperstein e Goding (1985, citados por Silva e Aranha, 2005), ao realizarem um estudo relativamente à interação entre o professor e os seus alunos, com e sem NEE, verificaram que os resultados mostravam que as iniciativas e respostas dos professores dirigidas aos alunos com deficiência, foram mais negativas e mais corretivas do que com os estudantes ditos “normais”.

Shaunessy e Mchatton (2009) também verificaram no seu estudo resultados semelhantes aos anteriores, em que os alunos com NEE relataram que recebiam com maior

frequência feedbacks punitivos, enquanto os outros alunos apontavam receber com maior frequência feedbacks de apoio.

Os estudos anteriores refletem os problemas evidenciados nas relações entre professor e aluno, e o quanto esses problemas poderão prejudicar a eficiência da inclusividade de alunos com NEE se estes não forem ultrapassados.

No entanto a partir de um estudo recente realizado por Silva e Aranha (2005), onde analisaram as interações entre uma professora e os seus alunos, numa sala de aula considerada institucionalmente inclusiva, os resultados mostraram diferenças relativamente aos estudos anteriores, verificando-se que as interações entre o aluno com deficiência e a professora eram predominantemente de solicitação de atenção, de elogio e de ensino. Estes resultados sugerem que nos últimos anos ocorreu uma mudança nas interações entre o professor e os seus alunos, mostrando um movimento na direção de maior responsividade da parte do professor para com os alunos com deficiência, evidenciando um conteúdo mais positivo e de natureza reforçadora.

Silva e Aranha (2005) constaram que, as “ações das professoras parecem estar propiciando maior espaço de participação dos alunos, nas aulas, especialmente no caso dos alunos com deficiência, o que constitui um avanço educacional, quando se tomam por parâmetro, as informações constantes da literatura na área” (p. 390).

I.4.2 – Interações entre alunos

As interações entre os alunos na escola têm um papel determinante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Estas interações são necessárias sempre que um aluno não consiga sozinho alcançar a solução para um determinado problema e nesta situação cada aluno tem uma responsabilidade na resolução de parte do processo de construção de conhecimentos, para que num esforço coletivo, a solução seja alcançada (Davis, Silva e Espósito, 1989, p.52).

Segundo Davis, Silva e Espósito (1989), a interação entre os alunos, “adquire, assim, um caráter estruturante na construção de conhecimento na medida em que fornece, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva” (p.52). Para que os alunos, envolvidos numa determinada interação, abdicuem da individualidade que os move, é fundamental que o significado e a importância da atividade conjunta sejam clarificadas para todos os sujeitos envolvidos (Davis, Silva e Espósito, 1989).

Davis, Silva e Espósito (1989), defendem que a

diversidade, que caracteriza a diferença entre indivíduos de um certo grupo, é tida como fundamental para a própria interação social que irá se dar em sala de aula: sem esta desigualdade não seria possível a troca, e consequentemente o alargamento das capacidades cognitivas pelo esforço partilhado, na busca de soluções comuns (p.53).

Leitão (2010), refere-se às interações entre os alunos através do conceito de independência positiva, destacando-a como o pilar fundamental da aprendizagem cooperativa. Ainda segundo Leitão (2010, citando Johnson e Johnson, 1989) a interdependência positiva é a dupla atividade de aprender e ajudar os outros nas suas aprendizagens.

Tendo em conta estas ideias dos autores acima citados, podemos concluir que na aprendizagem na sala de aula, deve existir uma interdependência entre os alunos, na medida em que cada um deve apresentar um papel importante no processo, para que seja possível alcançar objetivos comuns. Para que isto seja possível todos os alunos devem ter consciência e ter perfeitamente noção de que o contributo e o esforço de cada um são fundamentais para que todos tenham sucesso nas suas aprendizagens.

Tal como defende Leitão (2010), na interdependência positiva, o sucesso de um está intrinsecamente relacionado com o sucesso do (s) outro (s), sendo interdependência positiva caracterizada pela necessidade de os alunos perceberem que estão ligados de tal maneira aos outros que não é possível terem sucesso se os colegas também não tiverem.

De acordo com os estudos de Kurt Lewin e Morton Deutsch (citados por Leitão, 2010), a estruturação da interdependência positiva entre os alunos influenciam o desempenho dos alunos, nomeadamente ao nível do seu desenvolvimento cognitivo e social, ao determinar a forma como se organizam as interações e os processos de comunicação entre os vários elementos do grupo de trabalho.

Segundo Leitão (2010) para que se possa criar um clima de sala de aula baseado numa cultura relacional, em que os alunos tenham em consideração, respeitem e apreciem, as ideias dos restantes elementos do grupo, a estruturação de interdependências positivas e construtivas entre os alunos devem ser baseadas na cooperação e colaboração entre pares, para que desta forma seja possível criar um espaço onde é possível a construção interativa e criativa de novas ideias.

I.5 – Percepção e Expetativas dos Professores

A percepção e as expetativas dos professores podem ter uma forte influência no desempenho dos alunos e no seu processo de aprendizagem.

Soares et. al. (2010) concluíram no seu estudo que as percepções dos professores em relação ao contexto escolar ou às características dos seus alunos, influenciam as suas expectativas.

Como foi comprovado por um estudo realizado por Rosenthal e Jacobson (1968, citados por Soares et al, 2010), numa escola pública dos Estados Unidos, onde alguns alunos foram referidos aos professores como tendo um grande potencial cognitivo, no entanto os alunos tinham sido escolhidos aleatoriamente e não tinha sido feito qualquer teste para comprovar o seu nível cognitivo. Os resultados mostraram que após um ano, os alunos que tinham sido referidos como tendo um grande potencial, acabaram por apresentar uma evolução 50% maior comparado com os restantes alunos. Ou seja o facto de os professores terem a percepção de que determinado aluno apresenta maior capacidade relativamente aos restantes, estes acabam por depositar maior atenção nesse aluno, devido ao elevado grau de expectativa que foi criado em torno deste. Posto isto, fica assim subentendida a interação a percepção e expectativa do professor no desempenho do aluno, devido a uma efetiva intervenção do professor na sua aprendizagem.

Noutro estudo realizado por Clifford e Walster (1973, citado por Soares et al, 2010) também concluíram que os professores constroem parte da sua expetativa, através da característica física dos alunos.

No entanto, as expetativas do professor nem sempre apresentam resultados positivos no desempenho dos seus alunos. Ou seja, tal como uma boa expetativa amplifica a aprendizagem de um aluno, uma má expetativa diminui ainda mais a possibilidade do aluno ter um bom desempenho (Soares et al, 2010).

De acordo com o Soares et al (2010), a percepção que o professor tem e, consequentemente, as suas expetativas são influenciados por estereótipos, como por exemplo a percentagem de alunos do género masculino, a percentagem de alunos negros, a percentagem de alunos que recebem bolsa, a carência de materiais e instalações, a falta de colaboração dos pais, a pouca coesão e trabalho de equipa, são algumas das variáveis que estão associadas a uma menor expetativa.

No entanto o estudo de Soares et al (2010) mostra também que, apesar dos alunos com baixa condição socioeconómica tenderem a apresentar um desempenho inferior, se o professor apresentar uma boa expectativa do desempenho dos seus alunos, verificam-se melhores proficiências, independentemente das suas condições socioeconómicas.

É importante que o professor crie estratégias para procurar conhecer melhor a sua turma, com o propósito de conseguir realizar uma ação mais efetiva face às necessidades dos seus alunos (Soares et al, 2010).

Devido à influência que as expectativas e as crenças dos professores poderão ter na evolução dos seus alunos, estes deverão procurar realizar com frequência uma reflexão sobre as mesmas, de modo a que o processo ensino-aprendizagem, não seja prejudicado por expectativas e crenças mal formuladas e que não condizem com a realidade dos factos.

Capítulo II – Enquadramento Metodológico

II.1 – Objetivo

Atualmente, vários estudos científicos e vários professores partilham da opinião de que o trabalho cooperativo entre os alunos é fundamental para a melhoria da aprendizagem, constituindo também uma excelente estratégia para a inclusão de alunos com deficiência e de todo o tipo de diversidades culturais.

A aprendizagem cooperativa contribui para melhorar a qualidade da educação, valorizando as potencialidades de cada aluno e reconhecendo a heterogeneidade como um fator positivo no desenvolvimento dos alunos, não apenas ao nível do saber, mas também na sua formação enquanto pessoas e cidadãos.

Posto isto, este estudo tem como propósito analisar quais são as perceções dos professores de Educação Física relativamente à interdependência dos alunos nas suas aulas, e se estas variam de acordo com a experiência profissional, experiência com alunos com NEE, nível de ensino e, por último, de acordo com o número de anos de experiência profissional na mesma escola.

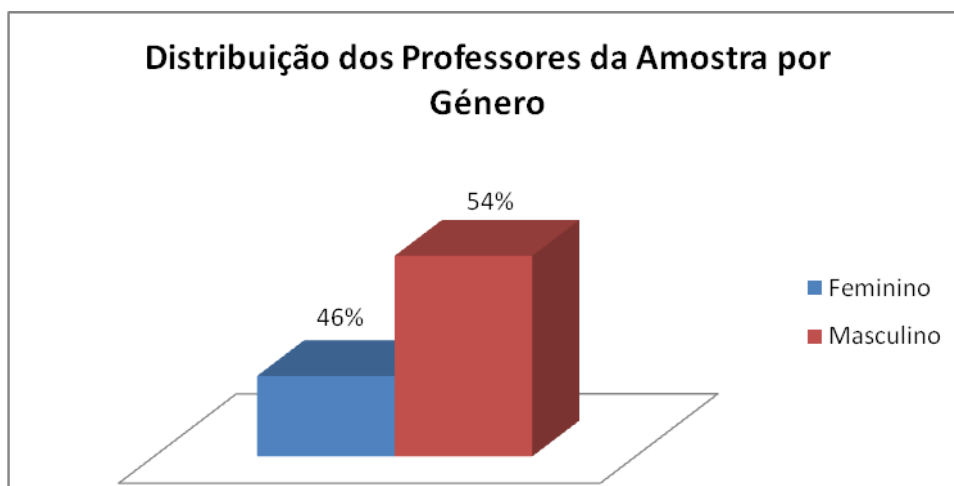
II.2 – Questões em Estudo

Qual a perceção dos docentes de Educação Física relativamente à interdependência aluno-aluno? Esta é promovida ou não pelos docentes? Essas perceções variam em função da experiência profissional, experiência com alunos com NEE, nível de ensino e, por último, em função do número de anos de experiência profissional na mesma escola?

II.3 – Amostra

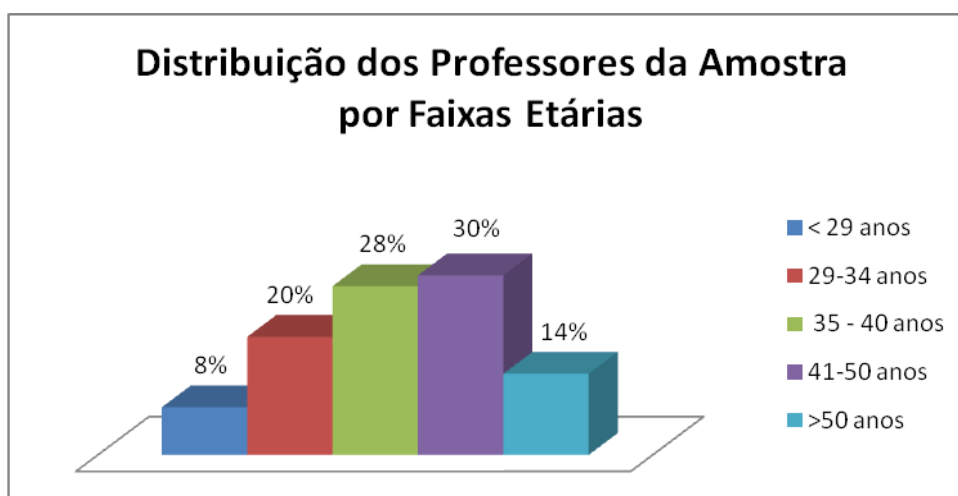
Relativamente à amostra em estudo, esta é constituída por 212 professores de Educação Física de diferentes escolas. Contempla professores dos géneros masculino e feminino e abrange um nível de ensino que varia desde o Pré-escolar ao ensino Secundário.

Gráfico 1- Distribuição dos professores da amostra por género



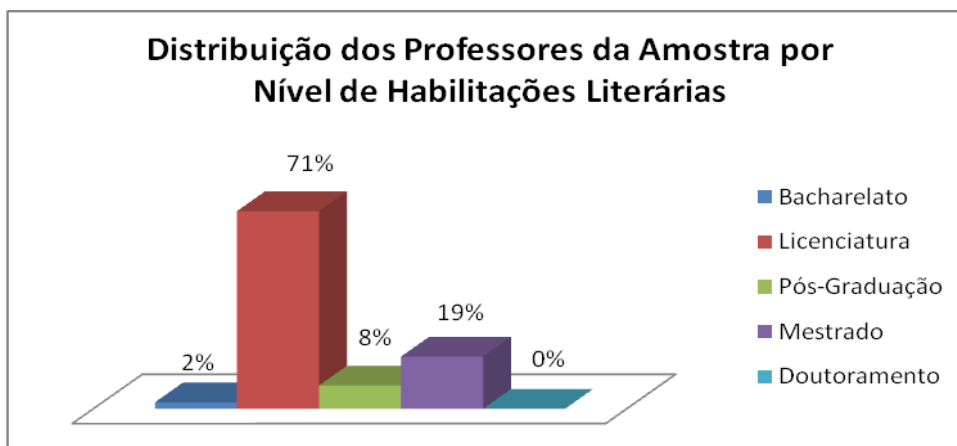
A amostra é composta por 54% professores do sexo masculino e 46% professores do sexo feminino.

Gráfico 2 - Distribuição dos professores da amostra por faixas etárias



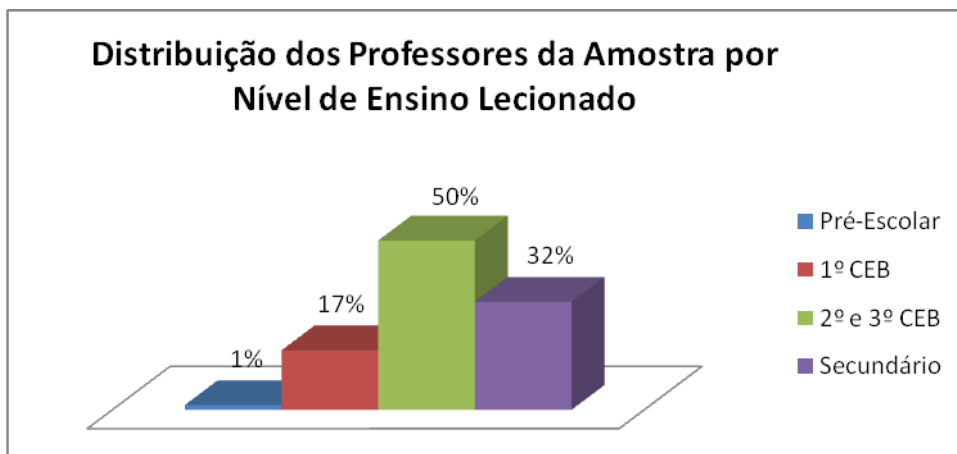
Como se pode observar no gráfico 2, relativamente à faixa etária dos professores de Educação Física, a maior percentagem de professores (30%) apresenta idades entre os 41 e os 50 anos de idade, enquanto que a menor percentagem (8%) é constituída por professores com idade inferior a 29 anos.

Gráfico 3 - Distribuição dos professores da amostra por nível de habilitações literárias



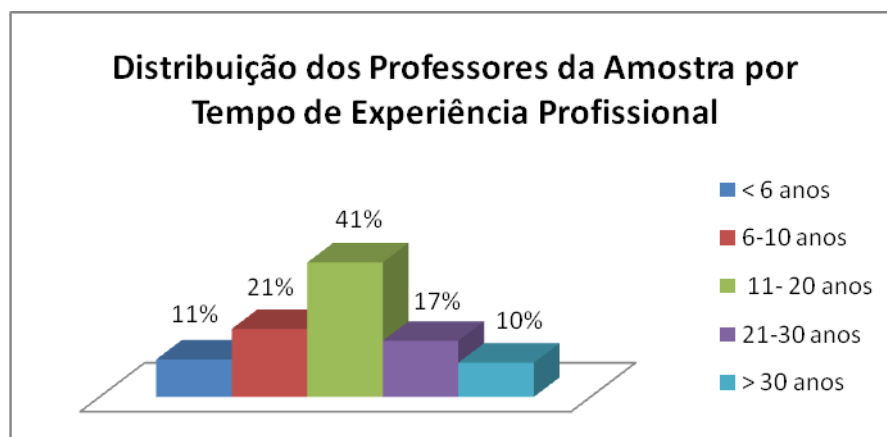
No que diz respeito às habilitações literárias dos professores da amostra verificou-se que 2% apresentam Bacharelato, 71% são licenciados, 8% detêm Pós-Graduação, 19% possuem Mestrado e nenhum apresenta Doutoramento.

Gráfico 4 - Distribuição dos professores da amostra por nível de ensino lecionado



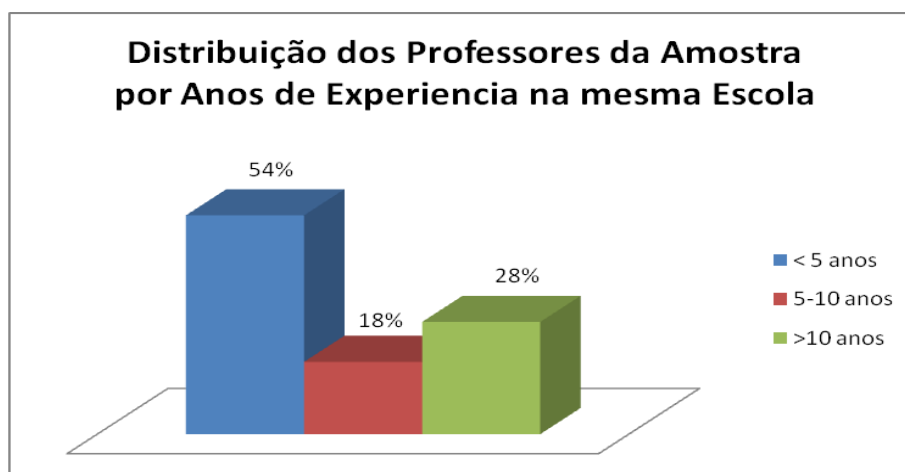
No que se refere ao nível de ensino em que os professores de Educação Física lecionam, observou-se que 1% dão aulas no Pré-Escolar, 17% no 1º Ciclo do Ensino Básico, 50% no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e 32% lecionam no Ensino Secundário.

Gráfico 5 - Distribuição dos professores da amostra por tempo de experiência profissional



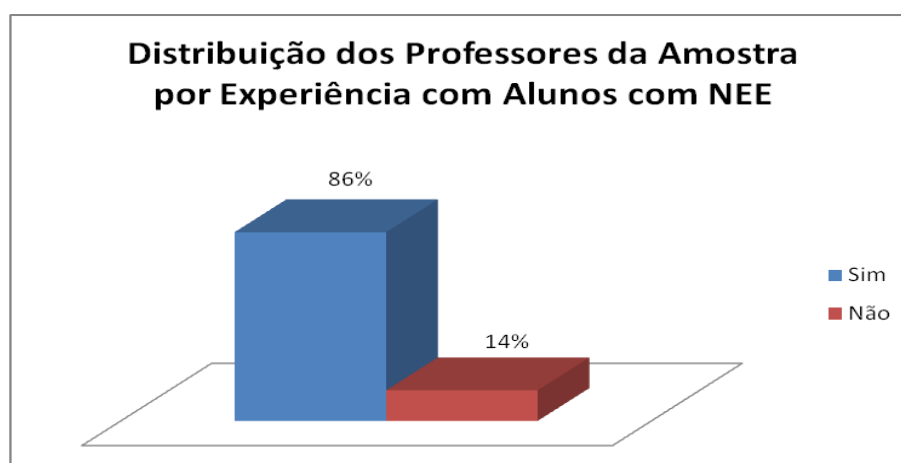
No que concerne ao tempo de experiência profissional apresentado pelo professores de Educação Física, os dados recolhidos demonstram que existe uma maior percentagem de professores com um tempo de experiência entre os 11 e 20 anos (41%), enquanto que a menor percentagem é constituída pelos professores que lecionam há mais de 30 anos (10%).

Gráfico 6 - Distribuição dos professores da amostra por anos de experiência na mesma escola



No que diz respeito ao tempo de experiência na mesma escola, 54% trabalham na escola há menos de 5 anos, 18% entre 5 a 10 anos e 28% lecionam na escola há mais de 10 anos.

Gráfico 7 - Distribuição dos professores da amostra por experiência com alunos com NEE



No que se refere ao contacto dos professores da amostra com alunos com NEE ao longo da sua carreira, 14% nunca tiveram experiência com alunos com NEE, enquanto que 86% revelam já ter tido a oportunidade de lecionar a sua disciplina a alunos com NEE.

II.4 – Instrumento

O instrumento utilizado para realizar a recolha dos dados que constam neste estudo foi um questionário com o tema “*A Percepção dos Professores sobre a Aprendizagem na Sala de Aula*” (ASA-PPP, Leitão, 2012). O alfa do questionário aplicado é de .872.

O questionário apresenta duas partes, sendo a primeira constituída por nove questões que dizem respeito aos dados biográficos dos inquiridos. A segunda parte, por outro lado, contém vinte e cinco questões referentes ao tema em estudo. Todas as questões, independentemente da parte a que correspondem, são de resposta fechada, variando numa escala de 1 “Raramente” a 6 “Sistematicamente”. De referir, no entanto, que na questão 15 do questionário, os valores da escala invertem-se, leia-se 1 corresponde a “Sistematicamente” e 6 a “Raramente”.

Cada uma destas vinte e cinco questões está relacionada com várias dimensões, sendo elas: (1) Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa); (2) Interdependência professor-aluno; (3) Negociação; (4) Meta-aprendizagem e (5) Interdependência professor/professor (ensino cooperativo). Este estudo irá centrar-se

particularmente na dimensão de interdependência aluno/aluno (dimensão 1), que corresponde às questões 1, 11, 14, 17 e 25 (ver anexo 1).

II.5 – Procedimentos

II.5.1 – Procedimentos Operacionais

O processo de recolha de dados foi efetuado através da entrega de questionários aos professores durante o seu horário não letivo, onde estes apresentavam maior disponibilidade para que lhes fosse explicado o propósito do estudo, assim como, a importância do seu contributo para a realização do mesmo. Em alguns casos, os questionários foram entregues a coordenadores de departamento, que posteriormente fizeram chegar os mesmos aos seus professores. Nos restantes casos os questionários foram entregues pessoalmente.

Assim sendo, de forma sucinta, a minha intervenção consistiu em entregar e recolher pessoalmente os questionários, assim como elucidar os demais participantes relativamente aos objetivos do estudo, esclarecendo eventuais dúvidas que pudessem existir.

II.5.2 – Procedimentos Estatísticos

Os dados recolhidos foram lançados e armazenados com recurso à utilização do programa informático Microsoft Office Excel Edição 2007.

O tratamento estatístico deste estudo foi concebido através do *software* informático Statistic Package for Social Sciences (SPSS).

Por último, os dados recolhidos foram tratados através da utilização da estatística descritiva com o propósito de organizar e caracterizar os dados da amostra. Estes procedimentos foram concretizados através do Teste-T de Student e ANOVA.

II.6 – Variáveis

II.6.1 – Variáveis Independentes

- Experiência profissional
- Experiência com alunos com NEE
- Nível de ensino

- Número de anos de experiência profissional na mesma escola

II.6.2 – Variáveis Dependentes

- Interdependência aluno-aluno

II.7 – Hipóteses do Estudo

No que diz respeito às hipóteses que fundamentam este estudo foram consideradas as seguintes:

Hipótese 1: A percepção dos professores de Educação Física sobre a interdependência aluno/aluno varia em função da sua experiência profissional;

Hipótese 2: A percepção dos professores de Educação Física sobre a interdependência aluno/aluno varia em função da sua experiência com alunos com NEE;

Hipótese 3: A percepção dos professores de Educação Física sobre a interdependência aluno/aluno varia em função do seu nível de ensino;

Hipótese 4: A percepção dos professores de Educação Física sobre a interdependência aluno/aluno varia em função do número de anos de experiência profissional na mesma escola.

Capítulo III - Apresentação e Discussão de Resultados

III.1 – Análise Descritiva

De seguida é apresentada a estatística descritiva, analisando a média, o valor máximo, o valor mínimo e o desvio padrão relativamente à variável dependente do estudo, que corresponde à dimensão Interdependência aluno-aluno. Posteriormente iremos realizar a análise da Interdependência aluno-aluno em função das quatro variáveis independentes.

Na tabela 1 podemos observar que a média das respostas que representam a dimensão em estudo é igual a 4,72 e que o desvio padrão é de 0,64. A média pode variar entre 2,4 (valor mínimo) e 6 (valor máximo), sendo maior à medida que nos aproximamos do valor máximo.

Tabela 1 - Análise descritiva da Interdependência Aluno-Aluno

N	212
Média	4,72
Desvio Padrão	0,64
Mínimo	2,4
Máximo	6

Relativamente à tabela 2, verificamos que os professores com experiência profissional superior a 21 anos apresentam uma perceção mais positiva no que diz respeito à Interdependência aluno-aluno (21-30 anos: M=4,78 / DP=0,65; > 30 anos: M=4,78 / DP=0,34), enquanto que os professores com menos de 6 anos de experiência, revelaram uma perceção menos positiva (M=4,48; DP=0,78).

Tabela 2 - Análise descritiva da Interdependência Aluno-Aluno em relação à experiência profissional

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
< 6 anos	24	4,48	0,78	2,8	5,8
6-10 anos	44	4,72	0,67	2,8	6,0
11-20 anos	86	4,75	0,63	2,4	6,0
21-30 anos	36	4,78	0,65	3,2	6,0
> 30 anos	22	4,78	0,34	4,0	5,4
Total	212	4,72	0,64	2,4	6,0

Através da tabela 3, observamos que os professores com experiência com alunos com NEE, revelam uma percepção da Interdependência aluno-aluno mais positiva ($M=4,84$; $DP=0,56$) relativamente aos restantes ($M=4,64$; $DP=0,67$).

Tabela 3 - Análise descritiva da Interdependência Aluno-Aluno em relação à experiência com alunos com NEE

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Não	128	4,64	0,67	2,4	6,0
Sim	84	4,84	0,56	3,0	6,0
Total	212	4,72	0,64	2,4	6,0

Analisando a tabela 4, constatamos que os professores de Educação Física que exercem funções no ensino secundário revelam uma percepção mais positiva em relação à Interdependência aluno-aluno ($M=4,79$; $DP=0,58$), enquanto os professores de Educação Física a exercer funções no Pré-Escolar apresentam uma percepção menos positiva ($M=4,27$; $DP=1,33$).

Tabela 4 - Análise descritiva da Interdependência Aluno-Aluno em relação ao nível de ensino

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Pré-Escolar	3	4,27	1,33	2,8	5,4
1º Ciclo	37	4,47	0,60	2,8	6,0
2º e 3º Ciclos	105	4,78	0,65	2,4	6,0
Secundário	67	4,79	0,58	3,2	6,0
Total	212	4,72	0,64	2,4	6,0

A tabela 5 demonstra que os professores que apresentam entre 5 a 10 anos de experiência profissional na mesma escola, revelam uma percepção mais positiva em relação à Interdependência aluno-aluno ($M=4,83$; $DP=0,54$), enquanto os professores com menos de 5 anos de experiência, demonstram uma percepção menos positiva em relação aos demais ($M=4,65$; $DP=0,67$).

Tabela 5 - Análise descritiva da Interdependência Aluno-Aluno em relação ao número de anos de experiência profissional na mesma escola

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
< 5 anos	115	4,65	0,67	2,8	6,0
5-10 anos	38	4,83	0,54	3,2	5,8
> 10 anos	59	4,79	0,62	2,4	6,0
Total	212	4,72	0,64	2,4	6,0

III.2 - Análise Inferencial

Na análise inferencial daremos início à verificação dos resultados estatísticos com o propósito de investigar se as hipóteses de estudo são confirmadas ou refutadas.

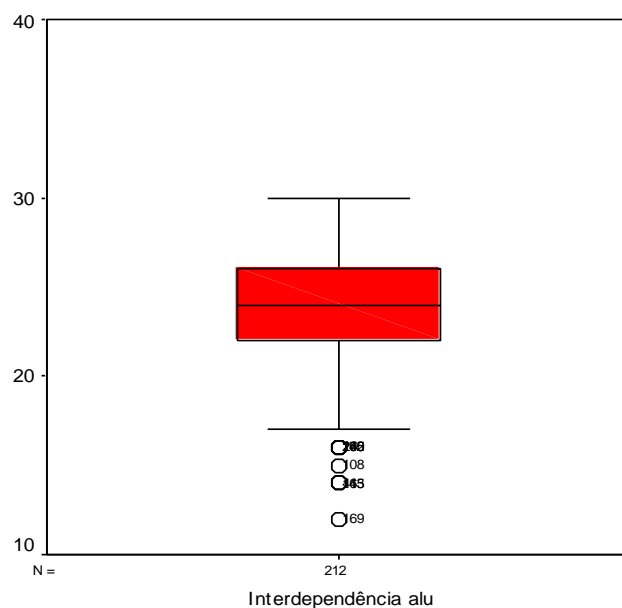
Antes disso, iremos apurar o cumprimento dos pressupostos necessários para a realização dos testes paramétricos, teste T-Student (para duas amostras independentes) e teste ANOVA (para duas ou mais variáveis). Para tal, aplicaram-se os testes Kolmogorov-Smirnov (KS) e Shapiro-Wilk permitindo aferir se a distribuição é normal, e o teste de Levene, que possibilita analisar a homogeneidade das variâncias.

Tabela 6 - Resultados do teste Kolmogorov-Smirnov (KS) e Shapiro-Wilk

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Interdependência Aluno-Aluno	0,13	212	0,000	0,95	212	0,000

Como se pode comprovar através dos resultados de qualquer um dos testes usados para a normalidade, representados na tabela 6, a distribuição da "Interdependência aluno/aluno" não é um modelo normal, apresentando valores significativos (KS = Sig < 0,05; SW= Sig < 0,05).

Gráfico 8 - Resultados do diagrama "Caixa de Bigodes"



Para reforçar as conclusões acima retiradas, é possível recorrer ao gráfico 8 “Caixa de Bigodes” com o intuito de verificar a existência de vários *outliers* inferiores, todos eles moderados.

Tabela 7 - Teste de Levene

Interdependência Aluno-Aluno	Experiência Profissional				Experiência com Alunos com NEE			
	Est.	df1	df2	Sig.	Est.	df1	df2	Sig.
	1,91	4	207	0,109	1,21	1	210	0,273
	Nível de Ensino				Número de anos de experiência profissional na mesma escola			
	Est.	df1	df2	Sig.	Est.	df1	df2	Sig.
	1,82	3	208	0,145	1,11	2	209	0,333

No que se refere à homogeneidade das variâncias, o teste de Levene é o mais indicado para confirmar a realização da estatística paramétrica, depois de comprovada a ausência de uma distribuição normal nos testes realizados anteriormente. A partir da análise dos resultados constantes na tabela 7 verificou-se que o valor de significância é $\geq 0,05$ para todas as variáveis, o que nos permite concluir que existe homogeneidade de variâncias.

Como as variâncias são homogêneas e a amostra é considerada de grande dimensão ($n = 212$), podemos usar os testes ANOVA e T-Student embora não exista uma distribuição

normal, uma vez que a sua ausência não afeta a comparação, desde que a distribuição não seja demasiado assimétrica.

De seguida iremos abordar a apresentação e análise dos resultados obtidos para cada uma das hipóteses do estudo, com o objetivo de aferir a sua veracidade.

Para interpretarmos corretamente os resultados, é importante esclarecer que quando $p \geq 0,05$ não existem diferenças significativas entre as médias, recusando-se assim a hipótese, no entanto, no caso de $p < 0,05$ conclui-se que existem diferenças significativas entre as médias, confirmando-se assim a hipótese.

III.2.1 - Hipótese 1

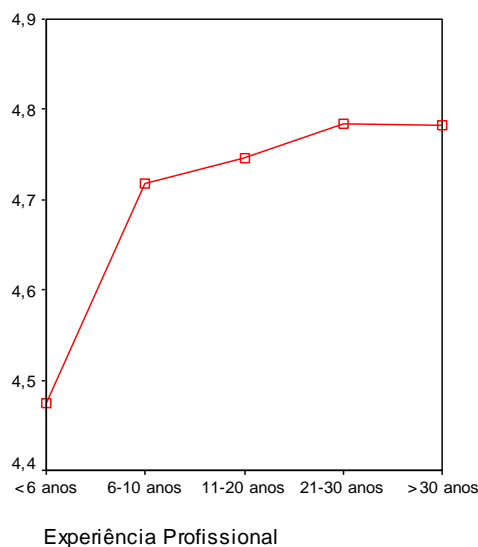
Para a análise da primeira hipótese foi utilizado o teste de ANOVA, visto estarmos a lidar com mais do que duas variáveis.

Tabela 8 - A percepção dos professores de Educação Física sobre a Interdependência Aluno/Aluno varia em função da sua experiência profissional

Teste de Anova					
		df	Média Quadrática	F	Sig.
Interdependência Aluno-Aluno	Entre Grupos	4	0,43	1,064	0,376
	Intra Grupos	207	0,41	-	-
	Total	211	-	-	-

Os resultados da tabela 8 permitiram concluir que não existem diferenças significativas entre as médias para os cinco níveis de experiência profissional ($F=1.064$; $p=0,376$), porque $p \geq 0,05$. Posto isto, refutamos a afirmação da hipótese 1, ou seja a percepção dos professores de Educação Física sobre a Interdependência aluno/aluno não varia em função da sua experiência profissional.

Gráfico 9 - Média da Interdependência aluno/aluno em relação à experiência profissional



Relativamente aos dados do gráfico 9 podemos constatar que a percepção sobre a Interdependência aluno/aluno é mais positiva nos professores com uma experiência profissional entre os 21 e os 30 anos ($M=23,92$; $DP=3,23$).

III.2.2 - Hipótese 2

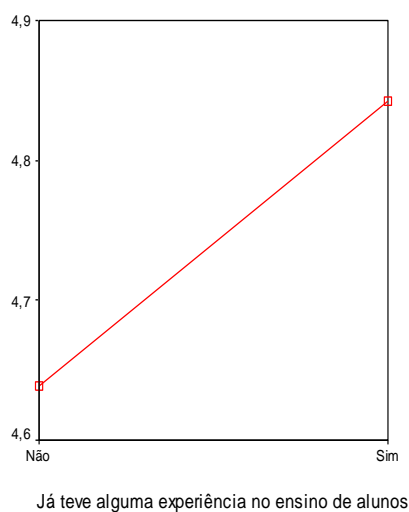
Em relação à segunda Hipótese foi utilizado o teste T-Student, devido ao facto de se tratarem de duas amostras independentes.

Tabela 9 - A percepção dos professores de Educação Física sobre a Interdependência Aluno/Aluno varia em função da sua experiência com alunos com NEE

Teste T-Student				
		t	df	sig.
Interdependência Aluno-Aluno	Variâncias Iguais Assumidas	-2,298	210	0,023
	Variâncias Iguais Não Assumidas	-2,382	197,4	0,018

Neste caso, os resultados apresentados na tabela 9 demonstram que existem diferenças significativas ($t=-2,298$; $p=0,023$) entre as médias dos três grupos de professores dado que $p < 0,05$. Assim sendo, concluímos que a hipótese 2 é verdadeira, comprovando-se que a percepção dos professores de Educação Física sobre a Interdependência aluno/aluno varia em função da sua experiência com alunos com NEE.

Gráfico 10 - Média da Interdependência Aluno-Aluno em relação à experiência com alunos com NEE



O gráfico 10 elucida a validade das ilações retiradas, permitindo também observar que os professores que apresentam experiência com alunos com NEE são os que têm uma percepção mais positiva relativamente à Interdependência aluno/aluno.

III.2.3 - Hipótese 3

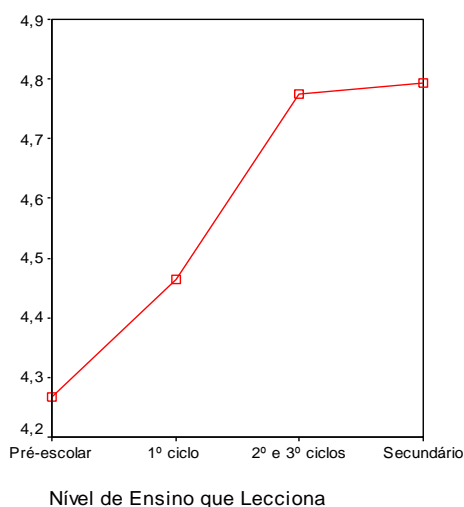
Na terceira Hipótese foi utilizado novamente o teste ANOVA para verificar a veracidade desta hipótese.

Tabela 10 - A percepção dos professores de Educação Física sobre a Interdependência Aluno/Aluno varia em função do seu nível de ensino

Teste de Anova					
		df	Média Quadrática	F	Sig.
Interdependência Aluno-Aluno	Entre Grupos	3	1,24	3,133	0,027
	Intra Grupos	208	0,40	-	-
	Total	211	-	-	-

Através dos resultados da tabela 10 verificamos que existem diferenças significativas entre as médias dos professores dos quatro grupos de nível de ensino ($F=3,133$; $p=0,027$), visto que $p < 0,05$. Assim sendo, confirma-se a afirmação da hipótese 3, considerando que o nível de ensino dos professores tem influência na sua percepção em relação à Interdependência aluno/aluno.

Gráfico 11 - Média da Interdependência Aluno-Aluno em relação ao Nível de Ensino



O gráfico 11 permite observar que os professores de Educação Física que lecionam no ensino secundário revelam uma maior perceção sobre a Interdependência aluno/aluno.

Tabela 11 - Comparação entre os pares de Níveis de ensino em relação à Interdependência Aluno-Aluno

Interdependência Aluno-Aluno	Níveis de Ensino		Sig.
	Pré-Escolar vs	1º Ciclo	0,964
		2º e 3º Ciclos	0,592
		Secundário	0,037
	1º Ciclo vs	Pré-Escolar	0,964
		2º e 3º Ciclos	0,086
		Secundário	0,092
	2º e 3º Ciclo vs	Pré-Escolar	0,592
		1º Ciclo	0,086
		Secundário	0,998
	Secundário vs	Pré-Escolar	0,037
		1º Ciclo	0,092
		2º e 3º Ciclos	0,998

Para identificar as diferenças entre os quatro níveis de ensino em causa, devemos fazer a comparação de pares, aquilo que se chama “Comparações Múltiplas”. Vamos utilizar o teste de Sheffé que é robusto, e portanto não é sensível à não-normalidade da variável Interdependência aluno-aluno.

Através dos resultados da tabela 11 percebemos que as diferenças entre médias de pares só se verificam para o par "Pré-Escolar" e "Secundário", ou seja entre a menor e a maior das médias ($p=0,037$).

III.2.4 - Hipótese 4

Na quarta e última hipótese do estudo, foi também utilizado o teste de ANOVA para analisar os resultados do estudo.

Tabela 12 - A percepção dos professores de Educação Física sobre a Interdependência Aluno/Aluno varia em função do número de anos de experiência profissional na mesma escola

Teste de Anova					
		df	Média Quadrática	F	Sig.
Interdependência Aluno-Aluno	Entre Grupos	2	0,66	1,629	0,199
	Intra Grupos	209	0,41	-	-
	Total	211	-	-	-

Podemos observar pelos resultados da tabela 12 que não existem diferenças significativas entre as médias dos quatro níveis correspondentes ao número de anos de experiência profissional na mesma escola ($F=1,629$; $p=0,199$), porque $p \geq 0,05$. Concluimos que a afirmação da hipótese 4 não é verdadeira.

Gráfico 12 - Média da Interdependência Aluno-Aluno em relação ao Número de Anos de Experiência Profissional na Mesma Escola



Com recurso ao gráfico 12, constatamos que os professores que apresentam entre 5 a 10 anos de experiência profissional no mesmo estabelecimento de ensino, apresentam uma perceção relativamente à Interdependência aluno/aluno mais positiva em relação aos restantes.

Capítulo IV - Implicações para o Ensino da Educação Física

Neste capítulo pretende-se fazer a ligação entre a Educação Física e as implicações reveladas pelo estudo, analisando a influência que estas podem ter para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da nossa disciplina.

A Educação Física, tal como as restantes disciplinas presentes no currículo dos alunos, também deve apresentar preocupações no que diz respeito à Educação Inclusiva. A Educação física possui características muito próprias, em que os conteúdos abordados revelam um grau de rigidez e de determinação menores, em que o professor tem maior liberdade para decidir o que deve lecionar em função das necessidades e possibilidades dos seus alunos (Rodrigues, 2003). Posto isto, a Educação Física, devido à flexibilidade que apresenta no tratamento dos seus conteúdos programáticos, faz com que a tarefa do professor em conseguir realizar uma Educação Inclusiva se encontre mais facilitada. Mesmo tendo-se consciência das diferentes capacidades de cada aluno, considerando os casos de alunos com necessidades especiais e os que revelam maiores dificuldades, acredita-se que a Educação Física é uma disciplina com grande capacidade para integrar todos os alunos, garantindo igualdade de oportunidades de aprendizagem e elevado grau de satisfação.

Inclusão é "uma questão de direitos, de direitos humanos, do inalienável direito a uma educação de qualidade para todos" (Leitão, 2010 p. 2). Sendo a Inclusividade considerada uma das principais características da Educação Física, é fundamental realizar uma diferenciação de ensino. Esta ideia deve-se ao facto de o ensino massivo e indiferenciado proporcionar a produção de aprendizagens diferentes, tornando os mais "fracos" cada vez mais "fracos" e levando os mais "fortes" a confirmarem a sua superioridade. Além do mais, a oferta constante das mesmas tarefas, ao mesmo tempo, a alunos diferentes, não ajuda as crianças a superarem as suas dificuldades distintas. Diferenciar o ensino "é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas" (Perrenoud, 1995, citado por André, 1999, p. 19).

Para se tomar decisões sobre como diferenciar o ensino, é necessário que o professor tenha conhecimento dos seus alunos e nesse aspeto, a avaliação inicial tem especial importância, pois é esta que permite aferir quais as limitações e potencialidades dos alunos em cada uma das matérias do respetivo ano de escolaridade e a partir daí definir os objetivos a atingir

Realizar uma prática inclusiva, que permita adequar o ensino às características específicas dos alunos, exige que o professor utilize as técnicas e estratégias que estão ao seu dispor, conjugando, de forma coerente, a multiplicidade de fatores que influenciam o processo

ensino-aprendizagem (alunos, materiais, espaço, atividades, etc.). O ensino pode ser diferenciado das seguintes formas: definindo diferentes objetivos/metastas, criando diferentes situações de exercício, alterando as condições de realização, modificando os critérios de êxito, diferenciando o tipo de interação professor-aluno e/ou promovendo diferentes tempos de prática.

Uma das estratégias que o professor tem ao seu dispor é a formação de grupos. Segundo Bom (2001), a formação de grupos é uma ferramenta relevante para conseguir uma adequada diferenciação de ensino e respetiva inclusividade. De acordo com Leitão (2010), "os professores aumentam a qualidade das suas práticas quando promovem a cooperação entre alunos" (p.2).

A Educação Física é uma disciplina onde as suas atividades exigem muitas vezes a cooperação e entreajuda. Os alunos aprendem em interação uns com os outros, onde os próprios objetivos exigem competências que só são possíveis de realizar coletivamente, ou seja, é no grupo e com o grupo que o aluno aprende. Desta forma, é fundamental o professor gerir a dinâmica e as relações intra-grupos aproveitando as suas potencialidades.

O professor deve privilegiar preferencialmente grupos de alunos com níveis de aptidão diferentes (grupos heterogéneos), aproveitando as capacidades dos alunos mais aptos em determinada matéria para ajudar os alunos menos aptos, demonstrando as habilidades que já dominam. Ao auxiliarem os colegas com dificuldades, os alunos mais capacitados aprendem também, tomando maior consciência dos conteúdos das matérias, porque até mesmo os melhores alunos, num ou outro momento, num ou outro domínio de conhecimento ou de competência social, podem também necessitar de ajuda e de apoio dos seus colegas (Leitão, 2010).

Segundo Leitão (2010), a estratégia utilizada na constituição de grupos pode fazer toda a diferença em relação à possibilidade de os alunos com NEE poderem ou não participar nas atividades curriculares.

O apoio que é prestado aos alunos com maiores dificuldades pode resultar na forma como o professor planifica as atividades e organiza os grupos de aula, tendo em consideração que o principal meio de ajuda é a cooperação entre os alunos (Leitão, 2010, p. 257).

Para que este processo seja eficaz, o professor deverá transmitir de forma clara e simples qual é o papel que os alunos mais aptos deverão desempenhar junto dos seus colegas menos aptos. Os grupos homogéneos também devem ser realizados sempre que o professor considerar necessário para a eficácia da aprendizagem dos alunos.

Este tipo de estratégias são importantes para fazer com que os alunos se sintam parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Tal como defende Leitão (2010), a criação de condições em que permite que os alunos participem nas suas aprendizagens são importantes para aumentar as possibilidades de desenvolvimento de competências. Ross (2004) também defende as atividades em grupo, afirmando que a aprendizagem tem uma dimensão individual que se processa coletivamente, em que o sujeito só aprende na relação com o outro.

Outro aspeto fundamental para uma educação inclusiva é o clima de aula. O professor deve criar um contexto de aprendizagem, em que os alunos possam desenvolver as suas atitudes e competências, interagindo e cooperando uns com os outros, no respeito pelas diferenças de cada um (Leitão, 2010). O professor tem um papel fundamental para que nas suas aulas exista um reconhecimento da diversidade como algo valioso para a aprendizagem. As aulas em que existe um clima positivo, onde os alunos não se sintam menosprezados, marginalizados, onde as dificuldades de cada um são toleráveis e o erro é encarado como algo natural, potenciam as aprendizagens dos alunos, fazem com que estes tenham maior prazer na realização das tarefas, se sintam mais motivados e ligados à disciplina. A proximidade do professor com os alunos e a utilização de um reforço positivo sempre que existam comportamentos adequados são outras das estratégias que permitem construir um ambiente de aula adequado. "Trata-se, afinal, da tarefa de construir uma comunidade cooperativa e inclusiva de aprendizes, de construir um clima de aceitação, apoio e ajuda mútua" (Leitão, 2010, p.20).

Através de uma das hipóteses do estudo conclui-se que os professores que já tiveram experiência com alunos com NEE, apresentam maior perceção relativamente às práticas cooperativas entre os alunos. Estes resultados demonstram como a participação e a interação com alunos considerados "diferentes" pode influenciar positivamente a atitude do professor, tornando-a mais aberta e flexível perante as atividades de sala de aula, adaptando-as de acordo com as características e necessidades dos seus alunos e fomentando com maior frequência as práticas de cooperação.

Numa aula de Educação Física amiga dos alunos, esta baseia-se nas relações interpessoais fortes e positivas, construtivas, em que todos os alunos obtêm ajuda do professor nas suas tarefas de aprendizagem, em que este se preocupa com eles como pessoas, tal como se preocupa com o seu desempenho escolar (Leitão, 2010). Os professores devem avaliar constantemente as aprendizagens para conhecer cada vez melhor os seus alunos e desenvolver relações de respeito mútuo, de aceitação e valorização das ideias e pontos de vista de cada um

(Leitão, 2010). Segundo Leitão (2010), os alunos precisam de se sentir enaltecidos, sendo lhes dada autonomia para intervir ativa e efetivamente nas suas aprendizagens, individualmente ou em grupo.

Considerações Finais

Para que o processo de ensino-aprendizagem tenha qualidade, o professor deve fomentar a interdependência entre os alunos, proporcionando interações positivas, onde os alunos expressem coletivamente as suas capacidades individuais, contribuindo para o desenvolvimento de todos e do próprio indivíduo.

Os modelos instrucionais realizados em contextos isolados, não podem garantir os modelos e interações sociais que os alunos precisam para o seu desenvolvimento e aprendizagem, mesmo que lhes seja fornecida uma intervenção especializada, sistemática e intensiva (Leitão, 2010).

Apesar da heterogeneidade potenciar um maior número de conflitos, devido à grande diferença de características existente entre os alunos, é igualmente, uma fonte rica de oportunidades de aprendizagem, tanto ao nível de competências académicas como sociais, dada a diversidade de situações e de desafios que esta pode despontar nas práticas de sala de aula.

Cabe ao professor estruturar o contexto em que se desenvolve o processo de aprendizagem, ajustando as práticas às necessidades e características de cada um, de modo a que os alunos consigam desenvolver atitudes e competências, através da interação e cooperação uns com os outros, sempre respeitando as diferenças de cada um.

No seguimento das ideias acima referidas, este estudo visa compreender qual a perceção dos professores de Educação Física relativamente à Interdependência aluno-aluno. De seguida são apresentadas as conclusões retiradas através da análise dos resultados de cada uma das hipóteses do estudo.

A generalidade dos professores apresentam uma perceção positiva em relação à Interdependência aluno-aluno, visto que o valor da média aproxima-se mais do valor máximo (6) do intervalo da escala do que do valor mínimo (1).

A perceção dos professores relativamente à Interdependência aluno-aluno não varia de acordo com a sua experiência profissional.

Pelo contrário, a perceção dos professores relativamente à Interdependência aluno-aluno varia em função da experiência com alunos com NEE, em que os professores que possuem experiência revelam uma perceção mais positiva em relação aos restantes.

A perceção dos professores relativamente à Interdependência aluno-aluno varia de acordo com o nível de ensino, verificando-se apenas diferenças significativas entre os professores de Educação Física que lecionam na educação Pré-Escolar e os professores que

leccionam no Ensino Secundário. Quando comparados, é possível verificar que os professores do Ensino Secundário demonstram uma perceção mais positiva.

A perceção dos professores relativamente à Interdependência aluno-aluno não varia em função do número de anos de experiência profissional na mesma escola.

Com o intuito de aprimorar resultados e garantir que a perceção dos professores em relação à inclusão e às práticas cooperativas na sala de aula seja cada vez mais positiva, é necessária uma gestão cooperativa e participativa de toda a comunidade escolar, onde não exista uma hierarquização e imposição unilateral de comportamentos, sendo um dos requisitos fundamentais para se poder desenvolver um ambiente de confiança e ajuda mútua, de participação e solidariedade, onde se reconhecem e valorizam as individualidades e diferenças como algo a preservar, respeitar e fortalecer (Leitão, 2010).

Ainscow (1991, citado por Leitão, 2010) refere que as escolas que têm a preocupação de modificar de forma significativa as atividades de aprendizagem, com o objetivo de conseguir realizar uma educação de qualidade que corresponda às necessidades de todos os alunos, são aquelas em que os seus professores têm maior capacidade para planificar em conjunto e desenvolver parcerias pedagógicas, superando assim as culturas de isolamento e competição.

Segundo Leitão (2010), deve-se fomentar a reflexão em grupo sobre a experiência e práticas de cada professor, num clima de colegialidade democrática, proporcionando situações de debate e interação social que incrementem dinâmicas de abertura e mudança, visto que os professores melhoram as suas capacidades fazendo, tendo como base as práticas profissionais atuais, refletindo e partilhando experiências e ideias, através da cooperação.

A escola deve abrir as portas a uma pedagogia cada vez mais centrada nos contextos sociais de aprendizagem, na iniciativa e expressão dos alunos, nos seus comportamentos e *feedbacks*, uma pedagogia que se encontre permanentemente a reinventar práticas de aprendizagem, na interação e interdependência com o outro e a sua respetiva diversidade.

Limitações do Estudo

Ao longo deste estudo constatarem-se algumas limitações que poderão ter alguma interferência nos resultados finais, destacando-se:

- a amostra apresenta uma alguma discrepância relativamente ao número de professores representativos de cada variável independente, podendo influenciar o valor das médias obtidas quando comparamos variáveis que apresentam um universo de professores maior relativamente àquelas que apresentam um universo menor.

- foi utilizado apenas um instrumento de estudo, particularmente de natureza quantitativa, o que facilita o processo de recolha de dados em curtos prazos de tempo, mas retira alguma qualidade na informação proveniente dos resultados e conclusões obtidas.

Propostas de Amplificação do Estudo

Aplicar o questionário a um maior número de professores e aumentar a heterogeneidade relativamente as variáveis demográficas.

Utilização de uma metodologia qualitativa com recurso a entrevistas ou realizar um cruzamento dos dados com respostas de questões abertas, de forma a obter uma melhor análise dos resultados.

Referências Bibliográficas

- Abrami, P. et al. (1996). *Apprentissage Coopératif*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- André, M. (1999). *Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula*, São Paulo: Papirus Editora (9ª Edição).
- Araújo, M. (2012). Do Sonho à Realidade: Expectativas dos professores face a uma especialização em educação especial e o impacto dessa especialização na atividade docente. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Argyle, M. (1991). *Cooperation: The Basis of Sociability*. Londres: Routledge.
- Bom, L. et al (2001), *Programas Nacionais de Educação Física*. Ministério de Educação.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e participação na escola*, Acedido em Novembro 1, 2013, em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf.
- Davis, C.; Silva, M. & Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula, *Cadernos de Pesquisa*, 71, 49-54.
- Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República N°4/2008 - 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas, *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291.
- Frantz, W. (2001). Educação e cooperação: práticas que se relacionam, *Sociologias*, Porto Alegre, 6, 242-264.
- Gonçalves, L. (2010), A Aprendizagem Cooperativa: Contributo para a melhoria das competências cognitivas e sociais de alunos com e sem N.E.E, Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.

- Leitão, F. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Leonardo, N. (2008). Inclusão escolar: um estudo acerca da implementação da proposta em escolas públicas, *Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional*, 12 (2), 431-440.
- Lopes, J. e Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas
- Maia, B. (2009). Diferenciação pedagógica em Educação Física no contexto das Necessidades Educativas Especiais, Dissertação para obtenção do 2º Ciclo em Desporto para Crianças e Jovens, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal.
- Pereira, A. (2011). Recensão de "Em busca de Indicadores de Educação Inclusiva. A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer" de Sanches, I.R., *Revista Lusófona de Educação*, 19, 183-194.
- Rodrigues, D. (2003) A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões conceptuais e metodológicas, *Revista da Educação Física/UEM*, 14 (1), 67-73.
- Ross, P. (2004). Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão, *Educar*, 23, 203-224.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva, *Revista lusófona de educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. (2011). Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola, *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos, *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sapon-Shevin, M.; Ayres, B. & Duncan, J. (1994). Cooperative Learning and Inclusion, In J. Thousand, R. Villa, and A. Nevin (Eds.), *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students, Teacher and families* (pp. 45-58.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

- Shaunessy, E. & Mchatton, P. (2009). Urban students perceptions of teachers: views of students in general, special, and honors education, *Urban Rev*, 41, 486-503
- Silva, M. (2008). Inclusão e Formação Docente, *EccoS revista científica*, 10 (2), 479-498.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas, *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, M. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de Escola, *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.
- Silva, S. & Aranha, M. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva, *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11 (3) 373-394.
- Soares, T.M., et al (2010) A Expectativa do Professor e o Desempenho dos Alunos, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (1), 157-170.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*, Unesco.
- Unesco (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*, Unesco.

Anexos

Anexo 1

Instrumento de recolha de dados do estudo

AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

O presente questionário é constituído por um conjunto de afirmações que podem caraterizar o ensino e a aprendizagem, nomeadamente no contexto da sala de aula.

Não há respostas certas ou erradas. As respostas devem reflectir a sua experiência e prática profissional. Utilize para o efeito uma escala de um a seis. Os seis pontos da escala oscilam entre

Raramente – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – Sistemáticamente

Não deixe nenhuma afirmação sem resposta. Leia cuidadosamente cada uma das questões, assinalando com uma cruz (X) a opção que lhe parece mais adequada.

O questionário é anónimo e confidencial, a sua participação é muito importante.

Obrigado pela sua colaboração

DADOS BIOGRÁFICOS

1. Género F ☐ M ☐

2. Idade - 28 anos ☐ 29 - 34 anos ☐ 35-40 anos ☐ 41-50 anos ☐ + 50 anos ☐

3. Habilitações literárias

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Pós-Graduação ☐ Mestrado ☐
Doutoramento ☐

4. Funções

Grupo Disciplinar _____

Sou ou já fui Diretor de Turma Sim ☐ Não ☐

Sou ou já fui Coordenador de Departamento Sim ☐ Não ☐

Integro ou já integrei Conselhos Pedagógicos Sim ☐ Não ☐

Sou ou já fui Coordenador de Projetos Sim ☐ Não ☐

5. Nível de Ensino que Lecciona

Pré-Escolar ☐ 1º Ciclo ☐ 2º, 3º Ciclos ☐ Secundário ☐

6. Experiência Profissional

- 6 anos ☐ 6 – 10 anos ☐ 11 – 20 anos ☐ 21 – 30 anos ☐ + 30 anos ☐

7. Há quantos anos trabalha nesta escola?

- 5 anos ☐ 5 – 10 anos ☐ + 10 anos ☐

8. Já teve alguma experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Sim ☐ Não ☐ Número de Anos _____

9. Na sua infância/juventude teve alguns contatos com pessoas com deficiência?

Sim ☐ Não ☐

AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA (ASA-PPP, Leitão, 2012)

Para responder a este questionário utilize a escala de 1 a 6 que se segue:

(Raramente) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Sistematicamente)

1	Nas minhas aulas os alunos ajudam-se mutuamente, colaborando uns com os outros.					
2	Partilho com os meus colegas as práticas que desenvolvo na sala de aula.					
3	Sou um parceiro activo no trabalho de grupo dos alunos, o que me ajuda a conhecê-los melhor.					
4	Nas aulas dou aos alunos a oportunidade de poderem decidir sobre o que querem aprender.					
5	Dou aos meus alunos “mnemónicas”, regras ou princípios, que os ajudam a reter a informação necessária.					
6	Organizo as actividades com o objectivo de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de, por eles, tomarem iniciativas e decisões.					
7	Procuro envolver os alunos na avaliação/reflexão da forma como estudam e aprendem.					
8	Modifico as minhas práticas em função dos feedbacks que os meus colegas me proporcionam.					
9	Na organização das actividades levo em consideração as sugestões dos alunos.					
10	A forma de os alunos se comportarem e trabalharem nas aulas é definida em conjunto entre mim e os alunos.					
11	Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham a pares.					
12	Planifico, em conjunto com os meus colegas de disciplina, as actividades a desenvolver nas aulas.					
13	Dou indicações aos meus alunos sobre o que espero deles e porquê.					
14	Nas aulas encorajo a participação activa de todos os alunos.					
15	Sou eu quem decide sobre as actividades a realizar nas aulas.					
16	Observo as aulas dos meus colegas, tal como eles observam as minhas.					
17	Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham em pequenos grupos.					
18	Falo com os meus alunos sobre os problemas pessoais que apresentam.					
19	As actividades da sala de aula são combinadas entre mim e os alunos.					
20	Partilho, com os outros professores, informações, materiais e recursos.					
21	Nas aulas que antecedem os momentos avaliativos confronto os meus alunos com o desafio de tentarem antecipar ou prever o que vai sair nessas provas.					
22	Nas aulas ajudo mais os alunos que têm maiores dificuldades.					

23	Proponho aos alunos diferentes actividades, podendo estes escolher aquelas em que vão trabalhar.						
24	Dou pistas que ajudam os alunos a distinguir entre informação e informação útil, entre o importante e o acessório.						
25	Nas aulas os alunos passam algum tempo em actividades que gerem de forma mais ou menos autónoma.						

Responda ainda, por favor, usando a escala que se segue, às seguintes questões:

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

Dimensão 1 – Interdependência aluno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa) – 1, 11, 14, 17, 25

Dimensão 2 – Interdependência professor/aluno – 3, 6, 9, 18, 22

Dimensão 3 – Negociação – 4, 10, 15, 19, 23

Dimensão 4 – Meta-aprendizagem – 5, 7, 13, 21, 24

Dimensão 5 – Interdependência professor/professor (ensino cooperativo) – 2, 8, 12, 16, 20

Item 15 – cotações têm que ser invertidas

Anexo 2

Estudo descritivo das variáveis de caracterização

genero do professor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	fem.	115	54,2	54,2	54,2
	masc.	97	45,8	45,8	100,0
	Total	212	100,0	100,0	

idade do professor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<29	17	8,0	8,0	8,0
	29-34	42	19,8	19,8	27,8
	35-40	60	28,3	28,3	56,1
	41-50	64	30,2	30,2	86,3
	>50	29	13,7	13,7	100,0
	Total	212	100,0	100,0	

habilitações literárias do professor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	5	2,4	2,4	2,4
	Licenciatura	149	70,3	71,0	73,3
	Pós-graduação	16	7,5	7,6	81,0
	Mestrado	40	18,9	19,0	100,0
	Total	210	99,1	100,0	
Missing	System	2	,9		
Total		212	100,0		

função

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	260	2	,9	3,1	3,1
	500	1	,5	1,6	4,7
	620	61	28,8	95,3	100,0
	Total	64	30,2	100,0	
Missing	System	148	69,8		
Total		212	100,0		

função diretiva

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	47	22,2	22,2	22,2
	Sim	165	77,8	77,8	100,0
	Total	212	100,0	100,0	

função coordenação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	150	70,8	70,8	70,8
	Sim	62	29,2	29,2	100,0
	Total	212	100,0	100,0	

Já teve alguma experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	128	60,4	60,4	60,4
	Sim	84	39,6	39,6	100,0
	Total	212	100,0	100,0	

Na sua infância/juventude teve alguns contactos com pessoas com deficiência?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	118	55,7	55,7	55,7
	Sim	94	44,3	44,3	100,0
	Total	212	100,0	100,0	

Nível de Ensino que Lecciona

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pré-escolar	3	1,4	1,4	1,4
	1º ciclo	37	17,5	17,5	18,9
	2º e 3º ciclos	105	49,5	49,5	68,4
	Secundário	67	31,6	31,6	100,0
	Total	212	100,0	100,0	

Experiência Profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<6 anos	24	11,3	11,3	11,3
	6-10 anos	44	20,8	20,8	32,1
	11-20 anos	86	40,6	40,6	72,6
	21-30 anos	36	17,0	17,0	89,6
	>30 anos	22	10,4	10,4	100,0
	Total	212	100,0	100,0	

Há quantos anos trabalha nesta escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<5anos	115	54,2	54,2	54,2
	5-10 anos	38	17,9	17,9	72,2
	>10 anos	59	27,8	27,8	100,0
	Total	212	100,0	100,0	

Anexo 3

Estudo das variáveis que participam na primeira dimensão da escala

Nas minhas aulas os alunos ajudam-se mutuamente, colaborando uns com os outros

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	4	1,9	1,9	1,9
	3	25	11,8	11,8	13,7
	4	71	33,5	33,5	47,2
	5	80	37,7	37,7	84,9
	sistematicamente	32	15,1	15,1	100,0
	Total	212	100,0	100,0	

Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham a pares

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,5	,5	,5
	3	19	9,0	9,0	9,4
	4	53	25,0	25,0	34,4
	5	94	44,3	44,3	78,8
	sistematicamente	45	21,2	21,2	100,0
	Total	212	100,0	100,0	

Nas aulas encorajo a participação activa de todos os alunos.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	5	2,4	2,4	2,4
	4	9	4,2	4,2	6,6
	5	62	29,2	29,2	35,8
	sistematicamente	136	64,2	64,2	100,0
	Total	212	100,0	100,0	

Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham em pequenos grupos.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	raramente	1	,5	,5	,5
	2	7	3,3	3,3	3,8
	3	10	4,7	4,7	8,5
	4	47	22,2	22,2	30,7
	5	88	41,5	41,5	72,2
	sistematicamente	59	27,8	27,8	100,0
	Total	212	100,0	100,0	

Nas aulas os alunos passam algum tempo em actividades que gerem de forma mais ou menos autónoma

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	raramente	9	4,2	4,2	4,2
	2	23	10,8	10,8	15,1
	3	36	17,0	17,0	32,1
	4	64	30,2	30,2	62,3
	5	70	33,0	33,0	95,3
	sistematicamente	10	4,7	4,7	100,0
	Total	212	100,0	100,0	

ESCALA: Raramente – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – Sistematicamente

Anexo 4

Estudo do índice que representa a primeira dimensão da escala

Statistics

Interdependência aluno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa)

N	Valid	212
	Missing	0
Mean		4,720
Median		4,800
Std. Deviation		,6380
Skewness		-,758
Std. Error of Skewness		,167
Kurtosis		1,356
Std. Error of Kurtosis		,333
Minimum		2,4
Maximum		6,0
Percentiles	25	4,400
	50	4,800
	75	5,200

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Interdependência aluno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa)	,134	212	,000	,949	212	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Anexo 5

Estudo das hipóteses

Descriptives

Interdependência aluno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa)

	N	Mean	Std. Deviation	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
				Lower Bound	Upper Bound		
<6 anos	24	4,475	,7753	4,148	4,802	2,8	5,8
6-10 anos	44	4,718	,6728	4,514	4,923	2,8	6,0
11-20 anos	86	4,747	,6305	4,611	4,882	2,4	6,0
21-30 anos	36	4,783	,6456	4,565	5,002	3,2	6,0
>30 anos	22	4,782	,3431	4,630	4,934	4,0	5,4
Total	212	4,720	,6380	4,633	4,806	2,4	6,0

Test of Homogeneity of Variances

Interdependência aluno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa)

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,914	4	207	,109

ANOVA

Interdependência aluno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,730	4	,432	1,064	,376
Within Groups	84,147	207	,407		
Total	85,877	211			

Descriptives

Interdependência aluno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa)

	N	Mean	Std. Deviation	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
				Lower Bound	Upper Bound		
Não	128	4,639	,6716	4,522	4,757	2,4	6,0
Sim	84	4,843	,5649	4,720	4,965	3,0	6,0
Total	212	4,720	,6380	4,633	4,806	2,4	6,0

Test of Homogeneity of Variances

Interdependência aluno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa)

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,210	1	210	,273

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Interdependência aluno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa)	Equal variances assumed	1,210	,273	-2,298	210	,023	-1,0190	,44343	-1,89313	-,14482
	Equal variances not assumed			-2,382	197,397	,018	-1,0190	,42787	-1,86275	-,17520

Descriptives

Interdependência aluno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa)

	N	Mean	Std. Deviation	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
				Lower Bound	Upper Bound		
Pré-escolar	3	4,267	1,3317	,959	7,575	2,8	5,4
1º ciclo	37	4,465	,6019	4,264	4,666	2,8	6,0
2º e 3º ciclos	105	4,775	,6461	4,650	4,900	2,4	6,0
Secundário	67	4,794	,5794	4,653	4,935	3,2	6,0
Total	212	4,720	,6380	4,633	4,806	2,4	6,0

Test of Homogeneity of Variances

Interdependência al uno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa)

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,819	3	208	,145

ANOVA

Interdependência al uno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,713	3	1,238	3,133	,027
Within Groups	82,164	208	,395		
Total	85,877	211			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Interdependência al uno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa)

Scheffe

(I) Nível de Ensino que Lecciona	(J) Nível de Ensino que Lecciona	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Pré-escolar	1º ciclo	-,198	,3773	,964	-1,262	,865
	2º e 3º ciclos	-,509	,3680	,592	-1,546	,529
	Secundário	-,527	,3709	,037	-,006	,518
1º ciclo	Pré-escolar	,198	,3773	,964	-,865	1,262
	2º e 3º ciclos	-,310	,1202	,086	-,649	,028
	Secundário	-,329	,1287	,092	-,692	,034
2º e 3º ciclos	Pré-escolar	,509	,3680	,592	-,529	1,546
	1º ciclo	,310	,1202	,086	-,028	,649
	Secundário	-,019	,0983	,998	-,296	,258
Secundário	Pré-escolar	,527	,3709	,037	-,518	,006
	1º ciclo	,329	,1287	,092	-,034	,692
	2º e 3º ciclos	,019	,0983	,998	-,258	,296

Descriptives

Interdependência aluno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa)

	N	Mean	Std. Deviation	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
				Lower Bound	Upper Bound		
<5anos	115	4,649	,6746	4,524	4,773	2,8	6,0
5-10 anos	38	4,832	,5373	4,655	5,008	3,2	5,8
>10 anos	59	4,786	,6157	4,626	4,947	2,4	6,0
Total	212	4,720	,6380	4,633	4,806	2,4	6,0

Test of Homogeneity of Variances

Interdependência al uno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa)

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,107	2	209	,333

ANOVA

Interdependência al uno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,318	2	,659	1,629	,199
Within Groups	84,559	209	,405		
Total	85,877	211			